Niveau(x) d'enseignement : 2 Numéro EDUQ : 8970504
Centre d'intérêt : 751

Cloutier, Pierrette.

L'apprentissage de la lecture avant six ans / par Pierrette Cloutier. -- [Trois-Rivières?] : P. Cloutier, 1989.
79 f. ; 28 cm.

Résumé: f. 1-2. "Rapport de recherche présenté à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr. : p. 96-99.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

Descripteur(s): Apprentissage de la lecture • Comportement de l'enfant • Facteur psychologique • Maternelle • Instrument d'analyse • Enseignement préscolaire

Cette étude tente d'identifier les indices permettant d'induire que l'enfant de 4-5 ans est en train de développer des comportements de lecture. Une revue de la documentation a permis d'identifier des caractéristiques de l'expression verbale et affective, des habiletés intellectuelles et des comportements face à l'écrit. A la suite de discussion de ces facteurs avec deux éducatrices, on a construit trois grilles d'observation de l'enfant. La première grille porte sur la maîtrise de vocabulaire, la capacité de communication et le contrôle des émotions. La seconde porte sur la capacité de reconnaissances des conventions de l'écrit, de l'unité du mot et de la lettre et la sensibilisation à l'acte de lire.

Type de document: d

8970504

UNIVERSITE DU QUEBEC

# L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AVANT SIX ANS

par

PIERRETTE CLOUTIER

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

mars 1989

## RESUME

Ce projet de recherche est centré sur l'apprentissage de la lecture avant six ans. Dans la première partie, nous situons notre objet de recherche à travers notre vision du centre d'intérêt et notre perception du problème. Après avoir signalé l'importance de notre recherche, nous en précisons l'objectif ainsi que la question à laquelle nous essaierons de répondre et qui est: Quels sont les indices qui nous permettent d'induire que l'enfant de 4-5 ans est en train de développer des comportements de lecteur?

Dans la deuxième partie de ce travail, nous présentons les théories qui viennent alimenter notre réflexion et qui soutiennent nos définitions des principaux concepts: apprentissage, précoce, lecture. Nous traitons aussi du processus et de stratégies de lecture. En dernière partie du cadre conceptuel, il est question de la réalité du phénomène du lecteur précoce que des chercheurs ont observé.

Pour répondre à notre question, nous avons retracé des comportements du jeune apprenti-lecteur, en nous basant sur les théories utilisées pour cette recherche. Ces comportements ont été classés en catégories

spécifiques et en traits vérifiables et observables. Les catégories retenues sont: l'expression verbale et affective, les habiletés intellectuelles et les comportements face à l'écrit. A partir de ces catégories, une grille préliminaire d'observation des comportements du jeune lecteur a été élaborée. Cette grille a servi de base aux entrevues effectuées auprès de deux éducatrices de la petite enfance choisies en fonction de leur expérience auprès des petits (4-5ans).

Les données recueillies en entrevues ont été compilées et analysées afin de vérifier si les catégories qui servaient de base aux entrevues étaient pertinentes et si elles coïncidaient avec la réalité du vécu des jardinières.

Dans le dernier chapitre, nous en arrivons à l'élaboration d'une grille de comportements du jeune lecteur qui tient compte de la théorie et de la pratique et nous formulons des conclusions qui découlent de notre étude. Nous reconnaissons aussi certaines conditions requises pour que cet apprentissage soit fait avec succès. En dernier lieu, nous tentons de prolonger l'application de notre grille et d'ouvrir de nouvelles pistes d'exploration du sujet.

REMERCIEMENTS

A Colette Baribeau, qui m'a dirigée, supportée et aidée tout au long de cette recherche.

Aux jardinières Micheline Boisvert et Carole Carle qui ont accepté de collaborer aux entrevues de cette recherche.

A mon époux André et à mes trois enfants, parce qu'ils ont cru en mon projet et m'ont appuyée à leur façon dans la réalisation de ce défi.

TABLE DES MATIERES


| | | |
|---|---|---|
| TABLE DES MATIERES | | ii |
| INTRODUCTION | | iii |
| CHAPITRE I | Identification du problème | 6 |
| | Importance de la recherche | 10 |
| | Objectif de la recherche | 12 |
| | Question de recherche | 12 |
| CHAPITRE II | Cadre conceptuel | 14 |
| | Apprentissage | 16 |
| | La précocité en lecture | 24 |
| | La lecture | 28 |
| | Processus d'apprentissage et stratégies de lecture | 34 |
| CHAPITRE III | Méthodologie | 49 |
| CHAPITRE IV | Analyse et interprétation des données | 54 |
| CHAPITRE V | Conclusion | 67 |
| | Grilles de comportements de l'apprenti-lecteur | 70 |
| ANNEXE A | | 79 |
| ANNEXE B | | 91 |
| ANNEXE C | | 94 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | | 96 |

# INTRODUCTION

Dans le monde qui nous entoure, l'écrit est un véhicule très utilisé et omniprésent dans nos communications. Il fait partie de nos vies et nous rend de multiples services. C'est donc dire, en conséquence, que la lecture occupe une place importante au coeur de notre quotidien.

Bon nombre d'entre nous avons réussi à maîtriser avec succès les techniques de la lecture dès notre entrée à l'école. De plus en plus les méthodes d'apprentissage se raffinent. Et c'est avec beaucoup de soin que les pédagogues s'appliquent à enseigner à l'enfant de première année comment percer ce mystérieux code de sa langue écrite.

Depuis quelques années, des chercheurs tentent de démontrer que très tôt, bien avant l'âge scolaire, le tout jeune enfant peut développer des comportements de lecteur. L'apprentissage des comportements qui amèneront l'enfant à pouvoir lire se fait de façon bien inconsciente dans l'interaction de l'enfant et de son milieu. Et ce milieu constitue pour son développement un environnement favorable et stimulant par tous les écrits qu'il comporte. Selon Bénichou et al. (1982) l'enfant, même petit, a des yeux et un cerveau

pour voir et pour penser. Il se pose naturellement des questions face à l'usage que le milieu fait des écrits. Aidé de ce milieu, il peut réussir à trouver réponses à ses questions, à comprendre ce que les illustrations ou les mots veulent dire.

Doman (1969) soutient que le langage visuel n'est pas plus difficile à maîtriser que le langage oral. L'enfant peut apprendre à lire de la même manière qu'il apprend à parler: naturellement. Au fil des jours et des expériences, il arrive grâce à l'interaction du milieu, à discerner, à reconnaître, à utiliser le code écrit. L'enfant a des possibilités illimitées. Et comme le souligne Lachance (1985:45): "...les premières années de la vie sont souvent déterminantes pour les apprentissages ultérieurs et ceci est aussi vrai pour l'apprentissage de l'écrit." Il semble que c'est à tort qu'on peut penser nuire à l'enfant en encourageant, en soutenant sa découverte et sa pratique de la communication écrite avant l'école. Certains vont jusqu'à prétendre que le danger ne résiderait pas dans l'apprentissage précoce, mais bien dans le fait de trop attendre pour apprendre. (Cohen, 1977) Dans les chapitres qui suivent, nous traiterons de ce sujet de l'apprentissage de l'écrit avant six ans et plus précisément, des comportements observables chez l'enfant de 4-5 ans qui vit cet apprentissage.

Dans le premier chapitre, nous situons notre objet de recherche à travers notre vision du centre d'intérêt et notre perception du problème. Après avoir signalé l'importance de notre recherche, nous en précisons l'objectif ainsi que la question à laquelle nous essaierons de répondre et qui s'énonce ainsi: Quels sont les indices qui nous permettent d'induire que l'enfant de 4-5 ans est en train de développer des comportements de lecteur? Dans le deuxième chapitre, nous présentons les théories qui alimentent notre réflexion et soutiennent nos définitions des principaux concepts qui sont: apprentissage, précoce, lecture. Dans le troisième chapitre, il est question de la recherche proprement dite: méthode utilisée pour répondre à notre interrogation de recherche. Nous nous basons à la fois sur la théorie et la pratique. Dans le chapitre quatre, nous analysons les données recueillies au chapitre précédent et tentons de vérifier si les données théoriques sont pertinentes par rapport à la pratique éducative des personnes consultées. Dans le dernier chapitre, nous en arrivons à l'élaboration d'une grille de comportements du jeune lecteur et à des conclusions qui découlent de notre étude. Nous reconnaissons aussi certaines conditions requises pour que cet apprentissage soit fait avec succès et, en dernier lieu, nous tentons de prolonger l'application de notre grille et d'ouvrir de nouvelles pistes d'exploration du sujet.

CHAPITRE I

## Identification du problème

Bon nombre de chercheurs et de spécialistes du développement de la personne considèrent le milieu familial comme étant un facteur déterminant dans le développement des apprentissages du jeune enfant. Il est le lieu des premières et nombreuses stimulations nécessaires au développement harmonieux du petit enfant. Et ce rôle de la famille est important à tous les stades de son évolution, même dans son apprentissage de l'écrit. Les recherches démontrent que les attitudes positives des parents face à l'écrit en général, ainsi que la création d'un milieu riche en écrits de toutes sortes, constituent de puissants stimulants pour la curiosité du jeune enfant.

Lorsqu'il s'agit des apprentissages de la [illegible] et du langage, le rôle de la famille est reconnu: elle aide et soutient les efforts du petit enfant. Bénichou et al. (1982:104) soutiennent que l'interaction entre la famille et l'enfant est aussi indispensable lorsqu'il s'agit d'habituer le jeune enfant à

"...questionner l'écrit présent..." pour lui donner du sens.

Dans la vie de tous les jours, plusieurs parents sont conscients de cet intérêt manifesté par leur petit face à certains écrits. Ces parents sont émerveillés, ils trouvent leur enfant évolué pour son âge. Ils se questionnent sur ce qu'ils doivent faire, ils ne veulent pas empiéter sur le rôle du professeur de première année. Certains hésitent à intervenir croyant qu'ils n'ont pas la compétence, qu'ils ne sont pas outillés pour accompagner leur enfant dans sa démarche d'apprentissage de l'écrit. Ils préfèrent freiner l'élan du jeune qui veut connaître: c'est trop tôt selon eux. Ils décident de laisser à l'école le soin d'enseigner à l'enfant, de lui apprendre les techniques de la lecture, à six ans.

Dans d'autres cas, des parents vont essayer de répondre à l'interêt de leur petit, vont l'aider à découvrir ce que signifient certains messages écrits. Mais encore là, ils n'osent pas trop car ils craignent de mêler leur enfant, d'aller trop vite et de, soi-disant, lui nuire dans son évolution intellectuelle future. Même, ils argumentent parfois que l'enfant, s'il sait lire, s'ennuiera à l'école, sera perturbé. A cause de cela, eux aussi sont portés à faire patienter le petit dans son désir d'apprentissage de l'écrit. Ces parents sont persuadés

que c'est le rôle de l'école d'intervenir lorsque l'enfant sera en âge chronologique pour faire cet apprentissage.

Le rôle que détient la famille dans l'évolution et le développement du jeune enfant, en est un de taille et il n'est pas dépourvu de conséquences. De l'avis de certains chercheurs, ce que devient un individu dépend dans une large part de sa petite enfance. Les stimulations nombreuses et les apprentissages précoces provoquent des modifications dans le cerveau, lequel est très malléable dans les premières années de la vie. Et quand le rythme de l'enfant est respecté, que le milieu est ouvert et prêt à répondre à ses attentes, le tout jeune enfant peut et veut apprendre, et il a du plaisir à le faire. (Cohen, 1982) Il convient de se dire que respecter le rythme de l'enfant ça peut vouloir dire ne pas le forcer, ne pas aller trop vite, mais aussi, ça peut signifier être là au bon moment, saisir l'occasion qui se présente, fournir à l'enfant ce dont il a besoin pour progresser.

En observant attentivement les comportements du petit enfant et en confrontant nos observations avec les théories sur le développement de la personne, nous pouvons croire que c'est tout naturellement, en réponse à son processus dynamique de croissance, que le tout-petit se traîne à "quatre

pattes" avant de marcher. Et que c'est aussi selon ce même processus naturel de croissance qu'il babille avant de parler d'une façon comprehensible. Chaque nouvelle acquisition est précédée de signes, d'indices qui permettent de comprendre que l'enfant est en train d'évoluer dans ses apprentissages. De même, avant de pouvoir lire, le jeune pose des gestes, a des comportements qui indiquent qu'il est en train de développer des habiletés de lecteur: ces gestes et comportements s'inscrivent aussi dans sa dynamique de croissance. Alors nous pourrions nous demander si le milieu ou évolue l'enfant est à même de detecter les attitudes, les comportements du tout-petit qui, en obéissant à son processus naturel de croissance s'exerce à comprendre l'écrit, à lui donner du sens. Souvent le problème, c'est que le milieu ne connait pas ces comportements. Aussi faut-il chercher à identifier les comportements naturels qui indiquent que l'enfant s'exerce à comprendre l'écrit.

C'est cette tendance naturelle, cette dynamique chez le petit enfant, que cette recherche veut cerner. A partir de théories pertinentes et d'observations d'expériences vécues, nous tenterons d'identifier des signes qui nous permettent de déduire que le tout-petit est en train de développer des comportements de lecteur, de s'apprendre à lire naturellement, comme il a appris à parler et à marcher.

## Importance de la recherche

Les études le démontrent: le lecteur précoce existe. Et dans la pratique, on constate que ce lecteur précoce est avantagé. Il jouit d'une capacité globale plus grande dans les années ultérieures: tous ses autres apprentissages en bénéficient. (Cohen, 1977)

Aussi est-il important de comprendre comment ce phénomène se manifeste, comment le petit en arrive à pouvoir lire, à pouvoir trouver du sens dans les messages écrits. C'est important que les intervenants auprès du jeune enfant saisissent que ce processus d'apprentissage débute très tôt, qu'il s'appuie sur d'autres apprentissages, qu'il est annoncé par des gestes, des comportements. Savoir ce qu'est un apprenti-lecteur, pouvoir identifier ses comportements représentent une aide pour l'éducateur en lui permettant de s'ajuster et d'intervenir adéquatement auprès du tout-petit, au bon moment.

Aussi, les parents ont intérêt à prendre conscience qu'ils sont les mieux placés pour faire saisir à l'enfant, à partir de leurs propres attitudes et

convictions, combien lire est utile et indispensable dans la vie de tous les jours, que ce soit pour s'informer, se documenter, ou que ce soit pour se divertir, se déplacer, se détendre.

La portée théorique tentera de faire voir les points de vue de différents auteurs sur la question de l'apprentissage de la lecture, et plus particulièrement de l'apprentissage de la lecture avant six ans. Nous nous inspirerons de ces théories pour découvrir et mettre en lumière des comportements du petit lecteur.

La portée pratique de cette recherche sera de mettre en évidence le portrait de l'enfant lecteur-précoce en se basant sur des comportements observables. Tout ceci de manière à pouvoir ultérieurement sensibiliser les éducateurs intervenant auprès de la petite enfance: familles, garderies, maternelles, au fait de ce processus dynamique et naturel de l'apprentissage de l'écrit, des signes avant-coureurs qui nous permettent de déduire que l'apprentissage est en train de s'installer, et de ses incidences sur développement intellectuel futur du jeune enfant.

## Objectif de la recherche

En rapport avec la problématique soulevée et en s'appuyant sur les théories consultées cette recherche tentera de cerner et d'identifier, chez le petit enfant de 4-5 ans, les comportements observables que nous pourrions qualifier de pré-lecture.

## Question de recherche

En se basant sur des théories et des recherches concernant l'apprentissage de la lecture et le lecteur précoce, nous avons choisi d'explorer une question relative aux comportements observables chez le jeune enfant. Cette question s'énonce ainsi: Quels sont les indices qui nous permettent d'induire que le tout-petit (4-5 ans) est en train de développer des comportements de lecteur?

Tout comme nous percevons des signes qui nous indiquent que le petit enfant est en train d'apprendre à marcher et d'apprendre à parler, ainsi, si

nous y portons attention, il nous sera possible de déceler des comportements qui annoncent que l'enfant de 4-5 ans fait à sa façon des actes de lecture, en donnant un sens à des messages écrits, en utilisant des stratégies qui s'appuient sur ce qu'il sait déjà. Nous centrerons notre étude sur trois pôles précis d'observation: l'expression verbale et affective du jeune enfant, ses habiletés intellectuelles et ses comportements face à l'écrit.

Dans le chapitre suivant, nous élaborerons les théories qui ont servi de base à cette recherche. Nous présenterons les auteurs qui ont alimenté notre sujet de recherche et en s'appuyant sur leurs théories concernant l'apprentissage de la lecture, nous définirons les concepts: apprentissage, précoce et lecture. Et nous traiterons du processus d'apprentissage et de stratégies de lecture.

CHAPITRE II

## Cadre conceptuel

L'interrogation à la base de cette recherche a surgi au cours de lectures sur l'apprentissage de l'écrit. Nous avons fait une sélection parmi ces ouvrages et nous avons retenu ceux qui nous semblaient les plus susceptibles d'éclairer notre sujet. Ces auteurs que nous avons choisis sont pour la plupart des chercheurs qui s'intéressent à l'apprentissage de la lecture. A la lumière de leurs théories , nous définirons dans ce chapitre, les principaux concepts: apprentissage, précoce et lecture.

Le concept "apprentissage" sera vu comme étant intimement lié au processus de développement chez l'individu. A travers ce processus global et continu s'insère, à notre avis, l'apprentissage de la lecture. Les principaux auteurs que nous avons sélectionnés pour l'étude de ce concept sont: Foucambert (1976), Smith (1979), Fortier-Lavoie (1984) qui ont traité de l'apprentissage dans son sens global; Reboul (1980) a été retenu pour

son explication des formes d'apprentissage qui sont des façons d'apprendre et qui font partie de l'activité globale de l'individu en apprentissage.

Nous définirons aussi le terme "précoce" en précisant ce que certains auteurs entendent par ce terme ( Cohen, 1982, Pierre et Bourcier,1985) et nous indiquerons la signification que nous tenons à lui donner dans cette étude.

Le concept "lecture" sera défini en s'appuyant sur les théories des auteurs suivants: Foucambert (1976), Lentin (1977), Smith (1979-80), Goodman (1980), Bénichou et al. (1982) et Fortier-Lavoie (1984). Nous préciserons la signification que nous donnerons à ce terme tout au long de notre recherche. Nous tenterons, à cette étape, de cerner comment on apprend à lire (processus et stratégies).

Et dans la dernière partie de notre cadre conceptuel, en nous inspirant des recherches de Latendresse (1981), de Pierre et Glasson (1983) et de Pierre et Bourcier (1985) nous signalerons ce que ces chercheurs ont constaté concernant la réalité de l'existence du lecteur précoce.

## Apprentissage

Tout au long de sa vie, l'individu est en apprentissage. Il se transforme au fur et à mesure de ses expériences. Ses comportements et ses activités psychologiques se modifient. C'est l'évolution dynamique de la personne. Fortier-Lavoie (1984: 32) nous dit que: "Apprendre, c'est (...) résoudre un problème, s'engager activement, réfléchir sur une idée, faire des expériences, changer son comportement, prendre l'initiative de sa formation et devenir soi-même." Il semble bien que c'est là le programme de toute une vie. De plus elle cite à ce sujet Angers et Bouchard (1973), lesquels prétendent que: "L'apprentissage authentique est un phénomène de croissance et de changement intérieur, vécu et éprouvé par la personne, impliquant les ressources internes de celle-ci et son interaction avec un environnement perçu comme favorable." C'est l'individu qui se développe en réagissant à son milieu. Et Foucambert (1976) précise, à ce sujet, qu' un tel processus entraîne "...une modification d'ensemble du sujet par lui-même pour donner une réponse à tout moment adaptée à son développement interne et aux sollicitations externes." L'individu qui apprend acquiert un savoir-faire. Ses apprentissages s'inscrivent dans une perspective de développement continu. C'est l'être total qui réagit à une situation entière.

Toutes ces considérations nous amènent à concevoir l'apprentissage comme un processus global qui est lié au vécu de l'individu en interaction avec son environnement. Dans ce sens Foucambert (1976) précise que l'apprentissage est le résultat de la vie même, dans un milieu social donné. Et cet apprentissage possède les caractéristiques suivantes: - C'est un processus sans origine précise dans le temps. _ Ce processus est continu et se termine avec la mort. _ Les apprentissages évoluent dans des situations de même nature que celles où seront mis en oeuvre les comportements ultérieurs, (par exemple : C'est en forgeant qu'on devient forgeron.) _ Ces apprentissages ne s'exercent pas isolément: ils s'inscrivent dans un développement global, à travers l'apprentissage simultané de comportements moteurs, affectifs et intellectuels. _ Ils sont des processus originaux et individuels qui naissent de la rencontre d'un être original et d'une situation.

Ce phénomène semble obéir à la notion d'équilibration progressive et dynamique décrite par Piaget. C'est un mécanisme d'adaptation interne qui évolue constamment chez l'individu en interaction avec son environnement. Ce mécanisme intervient dans la construction des structures mentales de l'individu, lesquelles sont influencées par les facteurs suivants: maturation, milieu physique et social. (Fortier-Lavoie, 1984)

Cette vision dynamique de l'apprentissage est aussi partagée par Smith (1979). Il conçoit le processus d'apprentissage comme étant "...un développement constant de la structure cognitive, base de toute perception." Le mécanisme d'apprentissage fonctionne en élaborant des hypothèses de modifications de la structure cognitive et en vérifiant ces hypothèses. "Cela constitue l'habileté fondamentale à apprendre que tout enfant apporte avec lui à l'école et sur laquelle il doit compter pour apprendre durant tout le reste de sa vie." (:143)

Pour Smith (1979), apprendre de façon efficace et sensée consiste à faire des liens entre ce que l'on sait ou croit déjà et des expériences nouvelles. C'est ce va et vient du connu vers l'inconnu qui nous permet de donner du sens au monde qui nous entoure. L'humain donne du sens au monde, apprend et comprend toujours de la même manière fondamentale, et ce de la naissance jusque dans l'âge adulte. Le contenu varie mais le processus demeure.

On peut ajouter là-dessus que toute activité que fait l'individu entraîne une transformation de ses perceptions de la réalité, de sa compréhension du monde et de ses réactions face à ce monde lesquelles se traduisent dans sa

façon de retrouver son équilibre intérieur et d'ajuster adéquatement ses comportements. Ce processus est en évolution constante: on ne perçoit pas la réalité de la même façon à cinq ans qu'à quinze ans, ni qu'à trente. Nos expériences et nos perceptions changent. Nos questions et nos réponses aussi.

Par ailleurs, Reboul (1980) voit dans l'apprentissage "... l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête." (41) Reboul fait une remarque intéressante quand il porte à notre réflexion le fait que dans l'apprentissage il y a un paradoxe. Il fait remarquer que le sujet acquiert un savoir-faire en "faisant", en agissant. Il y a activité chez le sujet. Et là, il cite Aristote (Ethique à Nicomaque, 1103 a) ..."Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons." Et c'est justement à ce point-là que Reboul voit un paradoxe puisqu'il "faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire." Et selon lui, ce paradoxe est "l'essence même de l'apprentissage." On peut dire que c'est ce qui nous pousse à apprendre, à comprendre. C'est ce qui nous motive dans l'action, qui nous incite à devenir plus. Ici, Reboul rejoint Piaget dans sa notion d'équilibration progressive. L'individu en apprentissage est en quête constante d'équilibre.

Reboul (1980: 49-50) poursuit en précisant que "l'apprentissage se présente sous diverses formes: imitation et répétition, tâtonnement, méthode". Par l'imitation, le sujet reproduit ou tente de reproduire ce que fait autrui, ayant ainsi la possibilité d'apprendre ce qu'il ne savait pas au départ. "L'imitation joue un rôle décisif dans l'apprentissage humain, mais à condition d'être insérée dans une activité globale [illegible] elle ne constitue que certains moments privilégiés." (Guillaume, [illegible]). Il faut comprendre que l'apprentissage d'un comportement ne peut être de l'imitation pure et simple. S'il en était ainsi, apprendre à parler, à marcher, à lire, etc. ne seraient pas chose compliquée: il suffirait de bien imiter le modèle et le tour serait joué. Mais nous savons tous qu'il en est autrement dans la réalité. L'imitation est une étape, une phase incitative qui, à elle seule n'assure pas l'appropriation du comportement. Elle n'est qu'une étape du processus. Ainsi, l'enfant qui prend un livre en imitant l'adulte, ne sait pas lire pour autant. Mais son comportement indique qu'il est à une étape du processus d'apprentissage de la lecture. L'enfant tente de reproduire le geste de l'adulte, il est dans la phase incitative du processus. D'autres étapes sont nécessaires pour devenir lecteur.

La répétition est une autre forme d'apprentissage. Elle a aussi sa place

puisqu'il faut s'exercer, et que c'est l'exercice qui fait le maître. Cependant, la véritable répétition n'est efficace que si chaque performance marque un progrès par rapport à la précédente comme par exemple, l'acquisition par l'action d'un savoir-faire qu'on ne possédait pas, et aussi comme la reproduction d'un savoir-faire pour le maintenir ou le consolider. Il est bon d'ajouter que "la répétition est utile mais pas suffisante pour assurer un apprentissage" (Reboul, 1980: 51) On peut aussi la considérer comme une autre étape faisant partie du processus d'apprentissage. Ainsi, l'enfant qui répète, (relit) des mots simples, familiers (son nom, celui de sa mère, etc.) qu'il a réussi à comprendre ou qui relit à sa façon un livre d'histoire, cet enfant répète une situation mais doit encore pousser plus loin le processus pour véritablement savoir lire.

Une autre façon d'apprendre, c'est par le tâtonnement qui est une forme d'apprentissage par essais et erreurs. C'est une méthode où "...la réaction utile, surgie par hasard, va éliminer progressivement toutes les autres, i. e. les erreurs." (Le Ny, 1972: 49) Cette forme d'apprentissage met en jeu l'organisme tout entier. Il implique une motivation préalable, il repose sur l'activité du sujet et n'existe que par elle. "Un apprentissage est d'autant plus efficace qu'on laisse plus de place à l'activité, à la curiosité, au

"remuement" des apprentis." (Reboul, 1980: 53) L'apprentissage par essais et erreurs n'est pas une simple reproduction et son succès est confirmé par la récompense qu'il provoque. Ici, Reboul semble mettre en relief les éléments importants pour qu'un apprentissage soit réussi. C'est ainsi qu'il affirme la nécessité de l'implication de toute la personne qui apprend laquelle se doit d'être active, curieuse et motivée au départ. L'enfant qui développe des comportements de lecteur en obéissant à son processus dynamique, possède ces qualités.

Une autre forme d'apprentissage, supérieure au tâtonnement, c'est la méthode. Elle n'est le fait que de l'homme. Elle représente une économie des essais et surtout des erreurs. Par cette méthode, le sujet prend conscience du but à atteindre, divise ce but en actes simples, enchaîne ces actes et récapitule les essais jusqu'à élimination totale de tout geste parasite. A force de tâtonnements, l'enfant qui apprend à lire en arrive à éliminer des erreurs, à avoir des certitudes face à certaines images et face à certains mots familiers. Il a une certaine méthode, toujours perfectible, dans sa façon de lire les messages qui l'intéressent. Et les stratégies que l'enfant développe peuvent s'appliquer à d'autres situations de sa vie: se questionner, prévoir , faire des hypothèses, comparer, etc. sont des habiletés que l'enfant

développe quand il apprend à lire et qui sont applicables à bien d'autres domaines. "Un apprentissage humain est celui qui aboutit à des savoir-faire permettant d'en acquérir une infinité d'autres et qui éduque ainsi la personnalité toute entière. En d'autres termes, (...) c'est celui où l'on apprend à apprendre et par là-même à être." (Reboul, 1980: 75) A cette étape de sa réflexion, Reboul rejoint la pensée des auteurs cités précédemment, lesquels situent l'apprentissage dans un contexte global d'évolution obéissant à un processus dynamique de croissance.

Tout ceci nous amène à considérer l'apprentissage comme un processus de base qui est inné et en constante évolution chez l'individu qui interagit avec son milieu. Aussi, nous retiendrons le point de vue de Smith (1979) qui, comme Reboul (1980), dit que l'humain en apprentissage est actif, qu'il est mû par son désir de toujours comprendre plus et qu'il est guidé par ses intentions, par ce qu'il cherche. Car selon Smith, c'est quand on ne comprend pas qu'on est poussé à apprendre. Aussi, dans l'idée de Smith, apprentissage et compréhension sont intimement liés. Ne pas comprendre crée chez l'individu concerné un état de déséquilibre et les efforts qu'il fait pour comprendre, pour retrouver son équilibre, mettent en branle le processus d'apprentissage: c'est le processus d'élaboration et de modification de la

structure cognitive. Ce peut être le cas de l'enfant qui se trouve en présence d'une image ou d'un mot qu'il cherche à comprendre: il élabore des stratégies qui vont lui permettre de donner un sens à cette image ou à ce mot qu'il voit, et ce, à partir de ce qu'il sait déjà. Quand l'enfant réussit à donner un sens à ce qu'il voit, il y a modification de sa structure cognitive: il sait autre chose, il possède d'autres informations.

Et ce phénomène se produit très tôt chez certains enfants, bien avant leur entrée à l'école. Ce qui nous amène à présenter le point de vue de certains auteurs concernant la question de la "précocité" en lecture.

## La précocité en lecture

Nous venons de définir l'apprentissage comme étant un processus de base lié à la dynamique de croissance , qui est en constante évolution chez l'individu qui interagit avec son environnement. Il arrive que chez certains enfants, certains comportements se produisent plus tôt que généralement prévu. Ces enfants ont un rythme de développement plus rapide que

d'autres, ils franchissent plus rapidement les stades de la formation de leur intelligence: on dit d'eux qu'ils sont "précoces". (Poirier, 1986:22) Ces enfants se démarquent par rapport aux autres, ils sont en avance. En les observant , des chercheurs ont noté que ces enfants se montrent curieux, intéressés, stimulés par tout ce qui les entoure. Ils questionnent beaucoup, ils s'expriment facilement, ils cherchent à tout connaître. Ils font de multiples expériences par eux-mêmes.

Plus spécifiquement, pour le sujet de notre étude, on notera que le lecteur précoce fut identifié au cours d'une recherche (Pierre et Bourcier, 1985), comme étant celui qui a appris à lire par lui-même, avant son admission en première année. C'est le lecteur qui n'est marqué par aucune approche pédagogique. Lire ne lui a pas été enseigné.

Ces chercheurs ont remarqué que chez ce type de sujet, l'environnement immédiat du jeune joue un rôle positif dans le développement de l'enfant. Ce milieu où évolue le jeune lecteur est souvent riche en stimulations intellectuelles. Il semble que c'est beaucoup plus ce facteur qui est prépondérant et non le Q.I. comme on serait porté à le croire.

Il s'agit donc ici de noter que le cerveau humain a de grandes capacités qui peuvent être activées plus tôt que ce qui est généralement fait dans notre société. Certains auteurs sont catégoriques: c'est dans la petite enfance que se joue le sort de l'individu. La stimulation du tout-petit facilite son développement normal: l'activité du cerveau permet la spécialisation de neurones et en même temps, l'élimination d'autres neurones. Les apprentissages précoces provoquent des modifications dans le cerveau et les enfants ainsi stimulés sont avantagés. Ils arrivent à réaliser des apprentissages avant le moment où normalement ils devraient le faire. (Cohen,1982)

A ce sujet, Pines (1969) soutient que les années qui vont de la naissance à six ans sont cruciales en ce qui concerne le développement intellectuel. Aussi est-ce important de commencer assez tôt à stimuler les tout-petits en apprentissage. De l'avis de certains psychologues, l'intelligence et la curiosité d'un enfant se développent en fonction de la diversité de ses expériences: plus l'enfant manipule et expérimente, plus il peut développer ses potentialités intérieures. (Cohen,1977)

Le professeur Albert Jacquard, célèbre généticien, est d'avis que chaque

être humain naît doué d'un grand potentiel génétique à exploiter. C'est l'éducation et l'apprentissage qui façonnent l'homme. Nous naissons tous avec un potentiel à exploiter et nous avons la responsabilité de nous fabriquer nous-mêmes, d'exercer au maximum nos capacités et d'actualiser nos dons personnels. Et c'est en ce sens que nous pouvons nous rendre compte que "nous sommes tous merveilleusement et différemment intelligents." (Jacquard, 1986)

Nous retiendrons que le lecteur précoce a appris à lire sans enseignement systématique, poussé par sa curiosité et favorisé par les stimulations de son environnement. Il a réussi à développer des comportements, des habiletés qui font qu'il peut comprendre les messages écrits: il peut lire.

Dans les paragraphes qui suivent, nous tenterons en nous appuyant sur certains auteurs, de découvrir ce que "lire" veut dire. Aussi, nous préciserons le sens que nous entendons donner à ce terme dans cette recherche.

## La lecture

La question qu'il convient de se poser, peut être énoncée comme ceci: Que signifie "lire"? Larousse définit l'acte de lire comme le fait de ..."connaître et savoir assembler des lettres." Cette définition présente un aspect très limité de l'acte de lire. Des chercheurs psycholinguistes donnent à cette activité un sens beaucoup plus vaste qui correspond à la vision contemporaine de l'acte de lire. Selon l'approche psycholinguistique, lire c'est donner du sens, rendre signifiant un message écrit: image, mot ou texte. C'est arriver à interpréter, comprendre un message à partir de ce que nous savons et de ce que nous sommes, afin de pouvoir y réagir adéquatement et d'ajuster nos comportements en conséquence. C'est pouvoir questionner l'écrit pour y trouver des réponses. (Foucambert (1976), Smith (1979), Goodman (1980).

Pour Jean Foucambert (1976), lire est avant tout un comportement, une "manière d'être". L'enfant apprend à parler, à comprendre, en développant des comportements de parole et d'écoute, ainsi qu'une certaine manière d'être, de faire, de communiquer avec les êtres et les choses qui l'entourent. Il en va ainsi de la langue écrite: elle n'existe pas en dehors de ce que l'enfant

fait avec elle: il l'apprend en lisant et en rédigeant.

Foucambert poursuit en signalant que lire doit être une activité dans un projet et doit répondre à une intention. Le lecteur prend des informations dans le texte écrit et ce qu'il en fait varie selon ce qu'il cherche: il cherche du sens, une réponse à un besoin: besoin de connaître, de se divertir, de s'informer, de s'orienter, etc. Ces informations qu'il prélève dans la langue écrite lui servent pour construire directement une signification. Dans un acte de lecture, on fait appel à deux processus indissociables qui sont: l'identification et l'anticipation. Par l'identification, on associe une signification à une forme ou à un ensemble de formes à l'aide des mots en mémoire. Et par l'anticipation, on tente à l'aide du contexte et de la nature des mots, de prévoir ce qui va suivre. Ces deux opérations portent sur les mots, les relations et les rapports qu'ils ont entre eux. Elles jouent au niveau des structures, tirent leur signification d'une organisation. "L'expérience linguistique de l'oral constitue une aide pour acquérir l'expérience linguistique de l'écrit." (Foucambert, 1976: 49)

Smith (1979) explique que lire est l'activité qui consiste, pour le lecteur, à traiter une information visuelle reçue (dans les marques

graphiques d'un message : mots ou image), en s'appuyant sur l'information non-visuelle qu'il détient i.e. sur toute son expérience, tout son savoir acquis, tout ce qui constitue sa structure cognitive, tout son bagage dans sa tête. Cette information non-visuelle facilite la compréhension. Elle permet de prédire, d'anticiper, de faire des hypothèses et ainsi parvenir à rendre signifiant le message.

Pour Goodman (1980:37), "la lecture est un processus psycholinguistique par lequel le lecteur (un utilisateur de langage) reconstruit, du mieux qu'il peut un message encodé par un "écriteur" sous forme d'une représentation graphique." Dans ce processus vécu par le lecteur (récepteur) d'un message, on distingue quatre étapes: - il échantillonne, il prend des indices en se fiant à ses connaissances - il prédit des structures, il fait des hypothèses - il vérifie ses hypothèses, voit si ça a du sens - il confirme ou infirme en prenant de nouveaux indices.

Bénichou et al., (1982), tout en s'inspirant de la pensée de Foucambert, soutiennent que lire, est un langage pour les yeux. C'est une activité idéo-visuelle par laquelle on fait du sens avec de l'écrit. C'est une activité qui est discrète, secrète et difficilement observable. Lire, c'est d'abord

comprendre l'écrit avant de le prononcer. L'écrit se traite par l'oeil comme l'oral se traite par l'oreille. On apprend facilement à lire si ça correspond à une situation intéressante et point n'est besoin de lecture à voix haute: par notre comportement en lisant on peut indiquer si on comprend. Oraliser une lecture c'est la "dire". Si on la comprend, alors on la "lit". A ce sujet, Smith (1980) soutient qu'on ne peut reproduire à haute voix une phrase prise dans un texte, qu'après l'avoir lue et en avoir compris le sens. Il ajoute aussi que le langage écrit n'a pas à être traduit en paroles pour que le lecteur le comprenne. Mieux encore, il faut d'abord comprendre ce langage écrit avant de pouvoir en donner une traduction acceptable en langage parlé i.e. compréhensible par l'auditeur.

Selon les théories qui servent d'appui à notre recherche, lire ne peut se réduire à savoir déchiffrer un texte. Le déchiffrement déconcentre du sens et empêche l'anticipation. En présence de mots inconnus, utiliser le contexte ou même tenter de deviner ou recourir à quelqu'un d'autre est aidant dans la recherche d'une réponse. D'après Smith (1980), décoder ou déchiffrer n'est pas la manière naturelle de lire. "Décoder est le recours du mauvais lecteur; le bon lecteur, au contraire, saute le mot qui ne figure pas à son vocabulaire visuel. Il tire parti du fait qu'un mot sur cinq peut être éliminé" (Smith,

1980:65) Le bon lecteur sait que lire consiste à chercher du sens non à identifier les sons ou les mots un par un, même si c'est cela qu'on lui a enseigné. Beaucoup d'enfants ont cette intuition dès qu'ils se mettent à lire. Parfois ils font de mauvaises prises d'indices: ils omettent, substituent, mais conservent le sens de ce qu'ils lisent.

L'individu qui cherche à comprendre l'écrit, le questionne pour y trouver des réponses. Cette action s'appuie sur un "savoir préalable" concernant la nature de l'écrit en relation avec ce qu'on cherche et concernant le contenu: un texte compris ne contient que 20% d'inconnu. (Bénichou et al., 1982)

Lentin (1977) nous dit que "lire" c'est faire des hypothèses de signification et vérifier ces hypothèses dans le texte. Le fonctionnement langagier du lecteur, le "comment il parle", devient important. En lisant, le lecteur perçoit directement des significations selon un processus d'identification, d'anticipation et de vérification comme dans le parler.

Pour Fortier-Lavoie (1984), l'acte de lire est intérieur. C'est une technique qui s'intègre à partir de situations, de projets signifiants pour le lecteur. Lire c'est "comprendre immédiatement le sens d'un mot ou d'un

texte." ..."C'est prélever des informations pour aller directement des ensembles de mots (...) aux représentations mentales." ..."C'est une activité visuelle et cognitive difficile fortement reliée à l'ensemble de la personnalité et indissociable du développement général." (Fortier-Lavoie, 1984: 95-96) Elle cite Lobrot (1972): " La lecture normale (...) est un acte spécifique et original consistant à reconnaître dans le temps d'un éclair la totalité signifiante." La lecture est une activité de globalisation et non un déchiffrage rapide d'éléments.

Ces théories qui traitent de l'acte de lire, nous permettent de s'apercevoir que "lire" véritablement dépasse de beaucoup la bien courte définition du Larousse, que c'est une activité plus vaste que le fait de connaître et savoir assembler des lettres."

Donc, nous retenons que "lire" est un comportement, une manière d'être. C'est questionner l'écrit pour y trouver des réponses et rendre signifiant un message écrit. Et "apprendre à lire", c'est développer des comportements de lecteur: c'est développer des habiletés d'expression verbale et affective, des habiletés intellectuelles et des comportements spécifiques face à l'écrit. Enfin, apprendre à lire "précocement", c'est arriver à développer des

comportements de lecteur et à donner du sens à des messages écrits avant l'entrée à l'école et sans enseignement systématique.

Dans les paragraphes suivants, nous verrons comment s'élabore cet apprentissage de l'écrit, quel en est le "processus" et aussi, quelles sont les stratégies utiles au lecteur.

## Processus d'apprentissage et stratégies de lecture

Considérant la définition de l'acte de lire que nous venons de proposer, il nous semble à propos de chercher maintenant à comprendre le processus qui [illegible] cet apprentissage: à quel moment et comment s'élabore cet apprentissage de l'écrit? Et aussi, nous tenterons de mettre en évidence les stratégies utiles au lecteur.

Certains prétendent que c'est très tôt dans son évolution que l'individu débute son apprentissage de l'écrit. Bénichou et al. (1982) affirment que déjà quand le bébé discrimine les formes, il est en apprentissage de la

lecture et ça n'a de fin qu'à la mort. Par là, il apprend à reconnaître, à sélectionner, à trouver les ressemblances et les différences. Son cerveau se spécialise et se transforme. Le bébé acquiert des habiletés intellectuelles de base.

L'enfant peut apprendre à lire comme il a appris à marcher, comme il a appris à parler, tout naturellement, dans un milieu et des situations qui invitent à le faire. C'est en lisant qu'il apprend à lire. C'est en questionnant l'écrit dans des situations réelles de vie dans le but de trouver des réponses signifiantes à ce qu'il recherche. Même petit, l'enfant a des yeux et un cerveau pour voir et pour penser. Il est témoin de l'usage fait par son milieu de tout ce qui est écrit. Naturellement, il se pose et pose des questions. Il devient expert à sa façon et fait à sa façon sa lecture des objets qui l'entourent. Ce qui est possible à son oreille, l'est aussi à son oeil. Il ne peut cependant produire de l'écrit, comme son nom, le nom de son chat, la marque d'auto de son père, mais il sait ce que c'est, il les reconnaît. Aussi, dans son apprentissage de l'écrit, son "je" est fort et, étant donnée leur dimension affective, on verra l'enfant apprendre facilement à reconnaître son nom, celui de son ourson, de son chien, de son père, de sa mère. (Bénichou et al., 1982)

Smith (1979) soutient qu'il existe chez le tout jeune enfant une puissante aptitude à apprendre. Smith a remarqué que dans le développement de sa maîtrise intellectuelle, l'enfant vit des stades précis. Tout d'abord, il a un rôle de spectateur: il regarde, il observe et tire ses conclusions sur la nature du monde. Il s'en fait une image. C'est la base de sa structure cognitive. Ensuite, il fait des prévisions sur ce qui peut se produire. Il est très dépendant de son environnement, mais il peut anticiper le déroulement des événements. A ce stade-ci, l'enfant peut agir lui-même sur son environnement et vérifier activement ses prévisions, par exemple, il pleure et quelqu'un vient.. il sourit et quelqu'un s'intéresse à lui...etc. Toutes ces expériences se vivent durant la première année, sans faire appel au langage. Naturellement, l'enfant développe sa structure cognitive: sa stratégie d'apprentissage de base consiste à construire et à vérifier des hypothèses sur le monde qui l'entoure. A trois mois, le bébé commence à regarder là où les objets ne sont pas, anticipant leur arrivée. Cette capacité d'anticipation est, selon Smith, le signe que le bébé est en train de développer un modèle intériorisé de la façon dont les événements se produisent dans le monde, système de prévisions qui s'appuie sur l'expérience passée. Déjà, à un an, un enfant pose des questions sur le monde. Avec ses yeux il vérifie des hypothèses: il regarde pour voir si un événement se produira. Toutes ces

habiletés complexes ne peuvent être enseignées: elles ne s'acquièrent que par la pratique dans des situations signifiantes.

D'une même façon instinctive, l'enfant vit le jeu du langage. Smith (1979) fait remarquer que l'enfant s'enseigne à parler en se basant sur le feed-back des adultes. Etant malléable, prêt à réagir, il ajuste son langage au langage des adultes. A ce sujet, Smith précise que l'enfant débute le langage en employant les mots à sa façon. L'enfant d'un an recherche les mots qui transmettront le sens qu'il veut exprimer: il commence avec le sens (structure profonde) et produit un son (structure superficielle), en espérant être compris. L'adulte intervient en donnant le bon mot, la bonne prononciation à l'enfant. Avec le temps, il acquiert la grammaire de l'adulte.

Quant à lui, Foucambert (1980) précise bien que l'enfant n'apprend pas sa langue comme il acquiert un savoir (objet extérieur à s'approprier par l'étude, dans une démarche donnée). L'enfant n'apprend pas la langue orale ou écrite: ..."il apprend à parler et à écouter, il apprend à lire et à rédiger, (...) il apprend à communiquer." (:14) La langue est le résultat de ces gestes de communication. C'est parce que l'enfant communique, qu'il apprend.

Lentin (1977) dit que l'enfant sait parler quand il arrive à énoncer verbalement une pensée ou une chaîne de pensées dans une situation quelconque. C'est lorsqu'il a le désir de communiquer qu'il produit un discours. Si l'enfant est appuyé affectivement, s'il possède le vocabulaire requis (si l'adulte approvisionne très tôt l'enfant en éléments langagiers appropriés), cet enfant saura parler de façon autonome grâce à l'interaction entre lui et l'adulte. Et c'est dans ces mêmes bonnes conditions qu'il abordera le langage écrit et qu'il deviendra un lecteur véritable. Il devient logique de dire que apprendre à parler, c'est déjà amorcer les fondements de l'apprentissage de la lecture et qu'apprendre à lire est la poursuite de la mise en fonction du langage.

Selon Foucambert (1976), "l'expérience linguistique de l'oral constitue une aide pour acquérir l'expérience linguistique de l'écrit." (.49) Les deux apprentissages se font en parallèle et sont en interaction constante. Il semble que la facilité d'expression que possède un enfant, la richesse et l'étendue de son vocabulaire soient des atouts dans sa capacité de comprendre l'écrit.

Selon l'approche psycholinguistique, les actes de lecture mettent en

jeu deux modes d'information: -une information "visuelle" qui se situe devant l'oeil, sur la page imprimée, extérieure à l'individu, -une information "non visuelle" située derrière l'oeil, dans le cerveau ( c'est tout ce que déjà nous savons ou connaissons sur la lecture et le monde en général, ce qui constitue notre structure cognitive). Et dans l'acte de lecture, un échange se fait entre l'information visuelle et la non-visuelle. Ce qui fait dire que plus nous en savons "derrière l'oeil" moins nous avons besoin d'information visuelle pour identifier une lettre, un mot ou même la signification d'un texte. Et moins nous en savons "derrière l'oeil", plus nous avons besoin d'information visuelle. Les théories précisent que l'oeil ne peut traiter qu'une quantité limitée d'informations. D'où l'importance de l'échange entre l'information visuelle et non-visuelle. Il ne devient plus nécessaire d'identifier chaque mot d'un texte pour en comprendre le sens général. Au contraire, le lecteur qui se concentre sur chacun des mots d'un texte, n'arrive pas à en saisir le sens.

Holmes (1980) et Smith (1980) soutiennent qu'en lecture la compréhension du sens précède l'identification des mots. Cette identification devient un effet secondaire de cette compréhension. Des recherches en psycholinguistique ont démontré que c'est le sens des

phrases qu'on retient et non pas les mots qui les composent. Ce qui permet de dire que pour comprendre un texte, on le lit pour trouver du sens d'abord et que, identifier tous les mots est inutile et même inefficace.

Dans la lecture, l'information est traitée à partir de la structure superficielle (symbole écrit) vers la structure profonde (le sens). (Smith,1980) Le lecteur peut sauter des éléments dont il n'est pas sûr ou qu'il juge peu importants. Dans une lecture normale, à peine le quart de l'information contenue dans un texte est utile pour comprendre ce texte.

En situation de lecture, nous disposons de deux stratégies pour identifier un mot. Tout d'abord, il y a la "reconnaissance immédiate du mot" qui se vit sans l'aide ou le recours au décodage. Nous reconnaissons le mot comme nous reconnaissons un nombre ou un symbole mathématique: comme un idéogramme. Cette stratégie fait appel à des listes de traits cognitifs qui correspondent à des ensembles de traits distinctifs pour chaque mot. Dans l'identification immédiate, les mots sont reconnus globalement. C'est cette stratégie qu'utilise l'enfant qui reconnaît ses premiers mots: son prénom, celui de son père, de sa mère, de son chien, etc... Par exemple, l'enfant (Steve) reconnaît globalement son prénom: il en dresse instinctivement

la liste des caractères visuels et il n'établit pas que "Steve" est "Steve" parce qu'il s'écrit S.T.E.V.E. Déjà l'enfant a acquis de l'experience dans la façon de faire des listes de traits visuels, de faire des catégories, de distinguer les gens, les animaux, tout ce qui l'entoure. Cette stratégie d'identification a été acquise de manière inconsciente et c'est de cette façon que nous l'utilisons, sans nous en apercevoir. Nous pouvons penser que c'est assez difficile pour le lecteur débutant de distinguer les traits visuels d'ensembles différents, mais c'est plus facile pour lui de faire la différence entre "papa" et "maman" qu'entre "A" et "B".

Une autre stratégie utilisée en lecture consiste à associer un nom avec une catégorie visuelle distincte. C'est par association d'un mot nouveau avec un autre connu que nous arrivons à en reconnaître les traits distinctifs. Dans certains cas nous tenterons de découvrir un mot inconnu en utilisant des indices: contexte, illustrations, afin de l'associer directement avec le sens. C'est quand même la stratégie immediate, ou visuelle, ou globale qui est utilisée le plus fréquemment et elle n'a rien de phonétique.

Une telle connaissance des stratégies du lecteur nous amène à croire que point n'est besoin d'identifier les lettres avant d'identifier les

mots et de plus, l'identification des mots n'est pas un prérequis à la compréhension. Smith (1980) soutient que l'identification des lettres, la reconnaissance des mots et la compréhension du sens sont "trois opérations distinctes qui se font indépendamment à partir de la même information visuelle." (50)

Smith (1980) ajoute aussi que l'enfant qui apprend à lire a besoin d'aide vis-à-vis de l'information visuelle et ce, au moyen de textes signifiants où il peut anticiper, prévoir la suite et utiliser l'information non-visuelle qu'il possède. Une lecture mot à mot ne fait qu'encombrer le système visuel et nuit à la saisie du sens. L'enfant deviendra bon lecteur s'il sait faire un usage optimum de tout ce qu'il sait déjà, s'il est habile à prévoir, à anticiper, à faire des hypothèses, à les vérifier et à travers tout ça, à pouvoir prendre des risques tout en acceptant de se tromper. Car bien entendu, l'apprentissage implique le fait que l'apprenti fasse des erreurs. Etant donné que le succès est très valorisé, il peut être menaçant de se permettre des erreurs, lesquelles sont essentielles en apprentissage où il est nécessaire de se poser des questions. Et chez l'apprenti-lecteur, le fait de se poser des questions, de faire des hypothèses est aussi important que le balbutiement chez le bébé qui apprend à parler.

Toujours selon Smith (1980), l'enfant qui apprend à lire développe, utilise ses propres règles, fait des hypothèses qu'il vérifie auprès de l'adulte. Par ce feed-back, l'adulte peut fournir de l'information générale et spécifique et ainsi favoriser l'apprentissage de la lecture par le jeune enfant, qui pourra vérifier ses hypothèses, les ajuster, améliorer son système de règles.

Torrey (1980) soutient que la clé de l'apprentissage de la lecture se situe dans le fait que les enfants en arrivent à poser les bonnes questions à leur environnement. Les sources de réponses sont de ce fait, variées et liées à l'apprentissage, pas à un enseignement comme tel. Et cette question "Qu'est-ce que cette chose écrite veut dire?" concerne un tout, pas seulement un mot ou une lettre.

Selon la définition que nous avons donné de l'acte de lire, il est possible d'avancer que l'apprentissage de la lecture commence avant l'école. Le milieu familial et social est rempli d'occasions de faire de l'enfant le témoin de nos actes de lecture surtout, si nous pensons à l'associer à nos lectures comme, lorsqu'il a appris à parler, nous l'avons associé à notre discours. C'est une relation naturelle qui constitue une aide permanente. A travers de

nombreuses situations de la vie courante comme la lecture de lettres, la recherche dans un catalogue ou dans l'horaire T.V. etc. , l'enfant finit par réaliser que l'écrit se questionne, qu'il informe, qu'il divertit, qu'il dit quelquechose. C'est ainsi que petit à petit, il arrive à saisir le rôle de l'écrit. L'adulte qui lit en faisant des commentaires aide l'enfant à saisir les mots, leur sens. "...Sans vouloir à tout prix profiter de toutes les occasions, il s'agit bien, de façon naturelle et détendue, d'informer l'enfant de ce que nous demandons à l'écrit et de le rendre ainsi témoins de nos actes de lecture." (Bénichou et al., 1982:57)

Mais que penser de la tradition qui maintient que, avant six ans, l'écrit n'est pas pour l'enfant et qu'il doit attendre que l'école lui enseigne. Cohen (1977) dans son ouvrage sur l'apprentissage précoce de la lecture se demande pourquoi "six ans" est-il l'âge désigné pour apprendre à lire? Certaines études tendent à démontrer que peut-être à cet âge-là, il est déjà trop tard. Nous entendons souvent prétexter que l'enfant manque peut-être de maturité pour faire cet apprentissage. Sur ce sujet, Foucambert (1976) renverse l'argumentation et soutient que c'est toujours l'immaturité (et non la maturité) qui est le support naturel du développement. L'apprentissage conduit à une maturité progressivement.

Et le phénomène du lecteur précoce existe. Des recherches faites au Québec, (Pierre, Giasson et al.,1983, Bourcier, 1985, et Latendresse, 1981) ont confirmé l'existence de lecteurs précoces qui sont ces enfants que nous avons définis comme étant capables de lire avant d'aller à l'école et sans enseignement systématique. C'est là une preuve que l'apprentissage de la lecture peut se faire plus tôt que nous l'avons toujours pensé. Ces chercheurs font des remarques concernant certains comportements que développe le lecteur précoce face à l'écrit ainsi que certaines conditions qui, croit-on, favorisent un développement précoce. De plus, les processus mentaux qui sous-tendent cet apprentissage de l'écrit ont été signalés.

Giasson et Thériault (1983) ont constaté qu'un enfant dont la capacité de s'exprimer verbalement est peu développée, aura des difficultés à comprendre les règles de l'écrit. Cette constation a amené les chercheurs à porter leur attention sur la conscience de l'écrit. Ce terme fait référence à un ensemble de connaissances que l'enfant possède sur la langue écrite avant même de savoir lire. Dans la conscience de l'écrit, on introduit les éléments suivants: -la connaissance de l'existence de la lecture, -la connaissance des fonctions de l'écrit, -la connaissance des conventions de l'écrit (gauche à droite, de haut en bas, etc.), -la connaissance des concepts

lettres, mots, phrases. Les recherches faites sur cette question ont permis de formuler l'hypothèse que la conscience que l'enfant a de la structure de la langue, de l'écrit, de ses fonctions et conventions, lui facilitent l'apprentissage de la lecture. Nous pouvons même dire que l'enfant chez qui nous observons des comportements manifestant une telle conscience de l'écrit, est déjà un lecteur qui évolue.

Dans une recherche sur le lecteur précoce, Pierre et Bourcier (1985) en viennent à confirmer l'importance des relations qui existent entre le langage oral et le langage écrit. Elles sont d'avis que chez le lecteur précoce les langages oral et écrit se développent en interaction et non en succession comme on le supposait traditionnellement. Elles font remarquer que le lecteur précoce affiche une grande capacité d'expression et que son langage est explicite. En plus de favoriser sa compétence à communiquer, les auteurs prétendent que cette facilité stimule le développement de son processus d'apprentissage de la lecture.

Pierre et Bourcier (1985) ainsi que Pierre, Glasson et al. (1983) font des remarques intéressantes au sujet du lecteur précoce. Ces chercheurs s'entendent pour dire que ce qui avantage le lecteur précoce, ce n'est pas

tant son Q.I. (quoique cela a son importance), ni le milieu socio-économique d'où il est issu, mais bien davantage l'intérêt que ses parents manifestent pour l'écrit et l'importance qu'on accorde dans son milieu familial pour les apprentissages scolaires. On a aussi découvert que le lecteur précoce commence à s'intéresser à l'écrit entre deux et trois ans. De toute évidence, tous ces facteurs de sensibilisation du milieu concernant l'écrit influencent grandement le lecteur en apprentissage. L'acquisition de la lecture autant que l'acquisition du langage est un processus naturel qui demande pour s'épanouir un environnement stimulant et soutenant pour l'enfant qui se développe.

Une autre chercheuse, Latendresse (1981) a pour sa part mis en évidence les processus mentaux nécessaires à la lecture, lire étant un acte mental aussi bien que visuel. Le premier processus retenu est la symbolisation qui est la "représentation des idées par des signes conventionnels, figuratifs ou non." C'est un code à partir duquel le lecteur perçoit un signe et en même temps, il saisit la réalité signifiée. Presque en même temps, un autre processus se met en branle: la reconstitution de la forme et du contenu, qui suppose la mise en oeuvre d'autres processus tels la perception, l'agencement, l'association et l'anticipation syntaxique et sémantique.

Latendresse (1981) affirme, elle aussi, que favoriser la communication chez le tout-petit est un excellent moyen de faciliter l'apprentissage naturel de la lecture. Elle préconise l'approche psycholinguistique qui n'est pas une méthode mais plutôt une approche valorisant l'apprentissage dans des activités éducatives qui tiennent compte de l'enfant tout entier, de son développement cognitif et affectif.

Dans le chapitre suivant, nous présenterons les démarches effectuées pour en arriver à répondre à notre question de recherche. Il y sera question de l'élaboration d'une grille d'observation des comportements du jeune enfant à partir de la théorie, du choix des jardinières qui ont participé aux entrevues et du déroulement de ces entrevues.

CHAPITRE III

## Méthodologie

La question que nous avons choisi d'étudier, est celle-ci: "Quels sont les indices qui nous permettent d'induire que le tout-petit (4-5 ans) est en train de développer des comportements de lecteur?" Pour y répondre, nous avons élaboré un cadre conceptuel qui a permis de définir le sens des principaux concepts sur lesquels notre étude se base: apprentissage, précoce, lecture. Dans la théorie, nous avons aussi puisé des informations relatives au phénomène lecteur précoce: son existence, les conditions qui l'entourent, ses manifestations. Ensuite, nous avons fait un premier relevé de comportements observables du petit apprenti-lecteur de 4-5 ans. Pour effectuer ce relevé, nous nous sommes inspirés de la théorie recensée dans cette recherche, ainsi que d'un article tiré de Québec-français (1985). Nous avons aussi puisé dans la liste des processus cognitifs de Latendresse (1981) et dans la liste des comportements concernant la conscience de

l'écrit de Glasson et Thériault (1983). Nous avons ressorti au-delà de cent traits observables concernant l'apprentissage de l'écrit. (Annexe A, page 79)

Par la suite, tous les éléments de ce vaste ensemble ont été groupés et classés selon des catégories spécifiques et en traits vérifiables et observables. Ceci constitue notre grille préliminaire d'observation de l'apprenti-lecteur. (Annexe B, page 91) Trois grandes catégories ont été retenues. La première est l'expression verbale et affective. Comme l'apprentissage de la lecture s'appuie sur la capacité d'expression, de communication du sujet et que cette acquisition implique largement la dimension affective, nous avons identifié des comportements susceptibles de nous permettre de vérifier cette capacité chez le petit de 4-5 ans. La deuxième catégorie concerne les habiletés intellectuelles du sujet qui sont à la base de l'apprentissage en général et plus particulièrement de l'apprentissage de la lecture. La troisième catégorie, plus spécifique celle-là, vise les comportements face à l'écrit.

Une entrevue a été planifiée avec deux éducatrices qui travaillent auprès des tout-petits de 4-5 ans. Ces éducatrices ont été choisies en raison de leur expérience de plusieurs années auprès des tout-petits et

aussi parce que chacune s'occupait d'enfants de niveau d'âge différent. Nous avons rencontré Micheline Boisvert, éducatrice depuis plus de quinze ans au niveau pré-scolaire. Elle enseigne cette année à l'école Jacques-Buteux de Trois-Rivières. Elle est responsable de deux groupes de vingt enfants de pré-maternelle (4 ans), issus de milieux socio-économiquement faibles. La deuxième éducatrice rencontrée fut Carole Carle, jardinière à l'école Les Terrasses de Trois-Rivières-Ouest. Elle possède une expérience de plus de douze ans au niveau pré-scolaire. Elle enseigne cette année à deux groupes de vingt enfants de maternelle (5 ans) issus de milieux dits aisés. Notons que le critère socio-économique n'a pas été retenu comme critère essentiel dans nos observations mais plutôt le critère âge.

Dans ces entrevues avec les jardinières nous avons voulu vérifier la pertinence des éléments choisis pour la construction de notre grille d'observation. Les éducatrices ont été contactées par téléphone et la question de recherche leur a été soumise à cette occasion, afin de leur permettre d'y réfléchir avant la rencontre et sans avoir pris connaissance des éléments choisis pour notre grille. Au jour et à l'heure entendus, chacune a été rencontrée et l'entrevue fut enregistrée afin de faciliter la cueillette et l'analyse des données. Au début de chaque entrevue, la question

de recherche fut présentée et située de manière à orienter l'entretien de façon efficace. (ANNEXE C, page 94) Il fut aussi précisé de quel type d'enfant il allait être question dans cette recherche: il s'agit d'un enfant, garçon ou fille, de 4-5 ans selon le cas, qui semble bien adapté et en contrôle de son apprentissage. C'est l'enfant de qui, dès les premiers mois, l'éducatrice expérimentée peut prédire, en le voyant évoluer, qu'il vivra facilement le processus de ses apprentissages scolaires. C'est l'enfant qui fonctionne bien en général et qui ne présente pas de problèmes majeurs. Ces entrevues se sont effectuées en début d'année scolaire mais cependant, le questionnement s'adressait à toute l'expérience des jardinières, non seulement aux groupes d'enfants actuels.

Partant de la description du sujet visé, l'éducatrice devait décrire cet enfant-type, tel qu'elle a pu le percevoir tout au long de son expérience, et ce, en considérant les trois catégories retenues dans l'ébauche de notre grille préliminaire d'observation: expression verbale et affective, habiletés intellectuelles, comportements face à l'écrit.

Ensuite, il s'agissait de prendre chacun des éléments retenus pour notre grille préliminaire d'observation et voir si ces traits tirés de la

théorie correspondent à des comportements que les jardinières ont réellement pu observer chez les petits de 4-5 ans, selon le cas. Et les éducatrices ont donné des faits concrets pour illustrer leur dire. A la fin les éducatrices ont souligné certaines conditions qu'elles considèrent nécessaires pour favoriser l'apprentissage chez les enfants.

Les données recueillies ont été classées sous forme de parallèles avec les traits tirés de la théorie. A partir de ce tableau, une analyse et une interprétation des données a été faite. Après confrontation des données théoriques et pratiques, des grilles d'observation ont été élaborées et des conclusions ont été tirées.

Dans le chapitre suivant, nous verrons l'analyse et l'interprétation des données recueillies et des données puisées dans la théorie.

CHAPITRE IV

## Analyse et interpretation des donnees

A partir des témoignages des éducatrices rencontrées, nous pouvons affirmer que généralement, chez des enfants de 4-5 ans qui fonctionnent bien , nous percevons déjà des acquisitions de comportements de lecteur. Le portrait qu'elles ont brossé de l'enfant qu'elles voient apte à réussir ses apprentissages, tel que défini en début d'entrevue, ressemble à ceci: c'est un enfant qui s'exprime assez bien pour son âge, il peut parler à l'adulte, il est actif et curieux. Les jardinières remarquent aussi que cet enfant a une grande confiance en lui, il a de l'assurance. C'est l'enfant qu'elles voient souvent prendre des risques, essayer des nouveaux jeux. A partir des catégories d'observation établies et énoncées, soit: expression verbale et affective, habiletés intellectuelles et comportements face à l'écrit, nous pouvons déceler chez l'enfant observé, ces comportements qui évoluent. En l'observant attentivement, nous pouvons avancer que déjà à 4-5 ans, l'enfant

type de notre recherche, développe ses stratégies, ses façons d'appréhender, de s'approprier la réalité signifiante de l'écrit. A quatre ans cet enfant pose des gestes qui apparaîtront plus perfectionnés à cinq ans, ceci dû en grande partie à la pratique, et à l'expérience tirée de mises en situations vécues dans le quotidien.

Les éléments extraits de la théorie et regroupés en trois catégories ont été soumis aux jardinières. A la lumière de leur expérience, voici ce qui en ressort. Concernant son "expression verbale et affective", l'enfant de quatre ans ou celui de cinq ans qui fonctionne bien en pré-maternelle ou en maternelle, possède un vocabulaire assez bon, varié et explicite. Il a appris à identifier, en termes adéquats, des objets familiers et des actions routinières. Il ajuste son langage au langage de l'adulte. Il est capable d'utiliser des mots nouveaux et aussi des expressions qu'il entend régulièrement répéter par l'adulte. Une jardinière faisait remarquer qu'elle utilise l'expression "terminé" au lieu de "fini", (ex. Quand tu as terminé ton dessin ...etc) et au bout de quelques semaines les enfants ont tendance à utiliser ce terme.

Les jardinières remarquent que cet enfant s'adresse à l'adulte avec

aisance en exprimant clairement et calmement ses demandes. Il sait se faire comprendre. Il affiche une certaine assurance, une certaine confiance en lui. Il ose intervenir et est souvent prêt à le faire. Se tromper ne le paralyse pas. Il ajuste ses interventions en les corrigeant tout simplement. Il possède une bonne base dans ses acquisitions langagières et son affectivité semble solide et bien nourrie. Cet enfant est bien dans sa peau.

La jardinière de maternelle note que dans ses échanges, l'enfant de cinq ans est attentif aux autres: dans les causeries, il écoute ce que dit un copain, il est capable de se concentrer. Dans une discussion, il peut répondre adéquatement aux questions et rester dans le sujet. Une jardinière a relaté que quand elle a traité le thème du "maïs" avec son groupe, cet enfant a réagi, a raconté son expérience de cueillette de maïs et d'épluchette de blé d'inde. Il est présent à la discussion. Il prend plaisir au dialogue, ça l'intéresse. Cet enfant contrôle ses émotions, il ne panique pas inutilement. S'il vit une situation de conflit, une bagarre ou un malentendu, il essaie la plupart du temps de régler son problème. Il est capable d'exprimer ce qu'il ressent.

En ce qui concerne les habiletés intellectuelles, les éducatrices

précisent qu'à quatre ans comme à cinq ans, l'enfant qui fonctionne bien, se montre intéressé et curieux de tout ce qui se passe. A chaque nouveau thème, à chaque nouvelle comptine, à chaque nouveau jeu, il a hâte. Il est en éveil, en appétit de connaître, d'expérimenter. Il n'a pas peur de l'effort. Il questionne beaucoup. "Qu'est-ce que ça veut dire?" "Comment ça fonctionne?" Il raisonne. "Si ça ne marche pas, c'est peut-être parce que..." Il arrive à se concentrer. Il s'intéresse aux jeux de pré-calcul et aux jeux d'observation: par exemple trouver l'erreur dans un dessin. Il participe volontiers aux jeux imaginaires, il invente. Il aime faire des mimes, ou inventer des scénarios dans les ateliers de jeux libres comme les jeux de blocs ou le coin de poupée. Il regarde, il observe: le jeune de cinq ans peut arriver à dire ce que son professeur a changé dans sa classe, il s'aperçoit vite si un objet n'est plus à sa place ou si autre chose s'est ajouté. Ce jeune de cinq ans prend une place importante dans une causerie, il pose des questions pertinentes.

Les deux jardinières sont d'accord qu'à quatre ans comme à cinq ans, l'enfant est habile à faire des hypothèses..."c'est parce que..." Il essaie de solutionner un problème qui se présente, à partir de ce qu'il sait déjà. Par exemple, s'il renverse son verre de jus à la collation, il sait quoi faire pour

réparer la situation. Il recherche activement des réponses aux questions. Ainsi quand la jardinière a parlé du maïs, il a recherché avec entrain les formes sous lesquelles on peut manger cet aliment. Il tire des conclusions. Il sait qu'après telle activité dans la routine de la journée, c'est telle autre, ex: après la collation, c'est la période des jeux libres. Une jardinière raconte que souvent au sujet d'une expression nouvelle, il a sa petite idée de ce que ça veut dire. Et si par hasard il ne comprend pas, il le demande. Il en discute avec l'adulte et les amis et ce, jusqu'à satisfaction. Il ajuste alors sa compréhension à partir de ce qu'il vient de découvrir. Et ça peut être sur toutes sortes de sujets et d'événements.

Déjà à quatre ans, le jeune enfant a appris à décoder des signes, des images et il peut leur donner un sens. Il reconnaît les marques de commerce comme Woolco, McDonald, ... et toutes autres enseignes qui lui rappellent des situations agréables ou désagréables. Il reconnaît la marque d'auto de son père. Il reconnaît aussi sur des posters ou dans des livres d'images, des scènes illustrant des situations familières, ex: le chat qui boit du lait, la maman qui berce son enfant, les enfants qui jouent dans la neige, etc...Il décode même les mimiques des personnes qui l'entourent et sait ce que ça veut dire. Il reconnaît aussi l'identification symbolique de certains ateliers:

dessin, peinture, musique...etc.

De plus en plus, il devient habile à repérer des indices, à reconnaître les stimuli. Sur une route familière, lors d'une troisième ou quatrième sortie à la piscine avec le groupe par exemple, il reconnait le chemin. Il a ses points de repère, il reconnait certains écrits, certaines enseignes, certains éléments de la signalisation routière.

A quatre ans comme à cinq ans, l'enfant a déjà acquis une certaine habileté à faire des liens logiques, liés à son intérêt, comme telle activité vient avant ou après telle autre, ou bien après son tour à jouer, c'est le tour de son ami et vice-versa. Il fait des liens dans une histoire, entre les événements, les illustrations, le texte. Il fait des liens entre les saisons et les habits à porter. Dans les jeux de latéralisation, il se situe bien dans l'espace, il distingue sa droite de sa gauche. Il fait des liens aussi à partir des attitudes et des mimiques des gens qui l'entourent: telle personne est fâchée parce qu'elle ne sourit pas et qu'elle parle fort... ou vice-versa.

Ce jeune de quatre ou cinq ans est habile à faire des catégories, à

associer des éléments. Une jardinière raconte que dans ses jeux, cet enfant fait des ensembles: dans le coin-cuisine il place les fourchettes avec les fourchettes, les couteaux avec les couteaux,etc. Il réussit à assembler les casse-têtes. Il fait des jeux d'observation. Il regroupe des objets ayant les mêmes formes ou les mêmes couleurs, etc. De l'avis des éducatrices, tous ces comportements sont déjà amorcés à l'âge de quatre ans et se rencontrent avec plus de perfection chez les cinq ans.

Nous allons maintenant considérer les comportements plus spécifiques face à l'écrit. Les jardinières s'entendent pour dire qu'à quatre ans comme à cinq ans, le petit qui fonctionne bien, connaît l'existence de la lecture. Surtout s'il a des frères ou des soeurs plus âgés, il manifeste un intérêt plus grand pour l'écrit, il sait ce que lire veut dire, et il a hâte de lire tout seul et le dit souvent. Il lui arrive de prendre un livre et de faire semblant de lire. Même à quatre ans, il s'essaie à raconter dans ses mots à lui une histoire que la jardinière a racontée les jours précédents. Il le fait en s'inspirant des illustrations. A cinq ans, il s'installe avec joie dans le coin-lecture et se concentre sur le livre de son choix. Il fréquente la bibliothèque de l'école ou du quartier, y choisit ses livres qu'il apporte à la maison. Il est invité à les lire avec ses parents et aussi à les raconter à

ses amis, s'il les a aimés. Pour certains, ce moment est une fête.

Déjà à quatre ans, l'enfant peut identifier la page couverture d'un livre ainsi que les illustrations. Ca peut être un livre d'histoire, ou un livre sur les avions, ou même un catalogue de jouets. Il y reconnait ses jouets et aussi ceux qu'il désire recevoir. Il place son livre dans le bon sens et tourne les pages dans la bonne direction. A cinq ans, il semble être en mesure d'identifier le début et la fin de l'histoire ce qui semble moins acquis à quatre ans.

Le jeune de cinq ans commence à la première page quand il raconte une histoire qu'il aime et connait et il peut facilement repérer une illustration qui décrit une scène où il a été touché. Le jeune de quatre ans arrive aussi à repérer des illustrations significatives pour lui.

A la fin de la maternelle, le jeune enfant connait l'orientation de l'écrit: de gauche à droite, de haut en bas. C'est une habileté acquise, qui a été préparée dès quatre ans par des ateliers de dessin, de peinture, de lecture d'images. De plus, à cinq ans, l'utilisation des pictogrammes facilite la pratique de cette habileté. Il suit dans le livre quand la jardinière raconte

une histoire. Il a du plaisir à découvrir le message en pictogrammes composé par la jardinière.

L'enfant sait à quatre ans, distinguer l'écrit de l'image. Il a lut interpréter l'image, lui donner du sens. Face aux mots, l'enfant de cinq ans réagit davantage et demande souvent à la jardinière: "Qu'est-ce qui est écrit?" Quand il est en présence d'un livre sans texte, le jeune de quatre ans n'est pas dérangé, il invente une histoire à partir des images. A ce sujet, la jardinière du groupe des cinq ans raconte qu'un enfant fut tout surpris de ne pas trouver de mots dans un livre. Il a demandé à sa jardinière: "Comment vas-tu faire pour raconter l'histoire? Y'a rien d'écrit!" Après explications, il s'est ajusté.

Très rapidement, à quatre ans comme à cinq ans, le jeune reconnaît un livre qu'il aime, à travers plusieurs autres, par la couleur, le format, les illustrations de la couverture, parfois par un mot du titre. Sur demande, il va chercher le bon livre au coin-lecture. Chose certaine, il y a toujours connotation affective dans ses démarches de compréhension de l'écrit.

Déjà à quatre ans, mais plus aisément à cinq ans, le jeune enfant

reconnait des mots familiers dans son environnement, et il s'essaie à les lire. Il reconnait son nom sur les étiquettes, en garderie ou à la maternelle: manteau, sac à chaussures, articles personnels. Même à cinq ans, il s'amuse à reconnaître le nom de ses amis. Il peut aussi reconnaître avec précision, les noms des magasins et commerces qu'il fréquente souvent avec ses parents: Woolco, Sears, Zeller's, McDonald... A l'épicerie, il reconnait sa sorte de céréale qu'il repère à travers toutes les autres marques et ce, pour tous les produits qu'il aime. Il reconnait aussi des pancartes de signalisation routière, nom de sa rue, de sa ville. Mais pour en arriver là, il est évident que l'enfant a bénéficié du support de l'adulte présent dans ses expériences. L'enfant a pu questionner tout bonnement et en toute confiance et il a reçu des réponses adéquates. l'adulte a fait pour lui la lecture à haute voix de l'environnement et à la longue, l'enfant s'est familiarisé.

Parfois l'enfant fait des associations de sons, de mots qui se ressemblent, des rimes. Lors de chansons, il lui arrive de faire remarquer des rimes et de continuer la rime avec des mots qu'il connait. A quatre ans il fait facilement des associations d'images qui ont un lien entre elles: ex. un chien avec une niche... ou des contraires, ex. le gros et le petit, mais il fait difficilement des associations de mots. Mais vers la fin de la maternelle, il

peut arriver à associer des lettres pareilles, ex: deux prénoms qui commencent par la même lettre, comme Sophie et Sébastien, il fait même remarquer des sons qui sont pareils comme CArole et CAtherine. Et l'enfant, à force de voir ces mots écrits, fait le lien et finit par reconnaître ce qui est pareil et ce qui est différent.

Cet enfant de quatre ans peut reconnaître la majuscule de son prénom s'il a eu l'occasion de voir son nom écrit à plusieurs reprises: à son crochet en maternelle, sur ses vêtements, sur sa boîte à goûter, sur ses articles de bricolage, sur ses cartes de fête, sur ses cadeaux, etc... Et à cinq ans, il reconnaît de plus les majuscules des prénoms de son père, de sa mère, de ses amis, s'il a aussi eu l'occasion de les voir souvent écrits.

Face à un mot nouveau, l'enfant de cinq ans se questionne et questionne l'adulte. Spontanément, il demande ce qui est écrit. A quatre ans ce comportement n'est pas fréquent. L'enfant s'appuie souvent sur les illustrations pour trouver le sens d'un écrit. Le support visuel de l'image l'aide à reconnaître, à se rappeler, à deviner même.

Le petit de quatre ans, en début d'année à la pré-maternelle, ne semble

pas connaître les fonctions de l'écrit et se contente d'apporter les messages car tout au cours de l'année, il est sollicité pour apporter des lettres à ses parents. A partir de cette expérience, il prend conscience d'une des fonctions de l'écrit: la nature et la fonction du message, son importance, cela lui est explique et répété par la jardinière. Après cinq ou six mois, face à une lettre à remettre à ses parents, il demande à la jardinière: "Qu'est-ce que t'as écrit?" Il comprend que ça veut dire quelquechose et il prend à coeur son rôle de petit facteur. A cinq ans il comprend l'importance du message écrit à travers les consignes, les étiquettes, les tableaux de choix d'ateliers, les lettres aux parents, les petits mots d'évaluation de la jardinière. A cet âge et selon les expériences, il sent que c'est utile.

Quant à savoir si l'enfant fait la différence entre lire et raconter une histoire, ce n'est pas évident. Même les jardinières ne font pas la distinction quand elle raconte une histoire. C'est plus de l'animation de l'histoire qu'elles font en se basant sur le texte écrit et les illustrations.

Selon les jardinières, pour le jeune enfant en évolution, une bonne base au niveau des apprentissages qui concernent le développement affectif et moteur constitue une première nécessité. Toutes les stimulations à ces

niveaux (moteur et affectif) sont primordiales. Tout le reste est facilité par la suite.

D'autre part, elles insistent sur l'importance de l'apport constant du milieu familial à tous les niveaux d'âge de l'enfant. Ce milieu devient aidant s'il sait donner à l'enfant de multiples occasions de vivre des expériences variées, nombreuses et stimulantes pour son imagination, son vocabulaire, son autonomie.

A la lumière des témoignages des jardinières, de leur expérience pratique, nous en arrivons à pouvoir présenter trois grilles d'observation des comportements de l'apprenti-lecteur (4-5 ans) lesquelles tiennent compte de la théorie et de la pratique. Et de plus, nous pouvons formuler des conclusions qui nous semblent découler de notre étude. C'est le contenu du chapitre suivant.

CHAPITRE V

## Conclusion

Dans cette recherche nous avons tenté de mettre en lumière, d'identifier des indices qui nous permettent d'induire que le petit enfant est en train de développer des comportements de lecteur, sans enseignement systématique, dans son interaction avec l'environnement. Dans les théories consultées nous avons isolé une série de traits observables faisant partie du processus de l'apprentissage de la lecture.(Annexe A) Ces traits ont ensuite été regroupés et classés en catégories. (Voir grille annexe B) Cette grille préliminaire a été confrontée à l'expérience de deux jardinières qui travaillent auprès des tout-petits de 4-5 ans. Les deux jardinières rencontrées s'occupent d'enfants provenant de milieux socio-économiques différents. Cependant, ce critère n'a pas été considéré comme primordial dans notre étude. Nous avons pu constater que dans les deux groupes nous pouvons détecter des comportements de lecteur en évolution: ces petits

obéissent à leur dynamique de croissance en évoluant plus ou moins rapidement, en interaction avec leur environnement.

Partant des données recueillies au cours de nos deux entrevues, nous avons pu construire trois grilles d'observation des comportements de l'apprenti-lecteur. Ces grilles furent construites à partir de trois pôles précis ayant un lien avec la théorie. Nous présentons ces trois grilles.

La première grille concerne l'expression verbale et affective de l'enfant. Dans le cadre conceptuel nous voyons que l'apprentissage de la lecture s'appuie sur l'apprentissage du langage et sur la capacité de nommer les choses (maîtrise du vocabulaire); nous voyons aussi que lire c'est communiquer (ce qui suppose la capacité de communiquer et d'avoir des relations verbales) et que communiquer adéquatement suppose (un contrôle au niveau des émotions), un certain développement de l'affectivité, une capacité à manifester son ressenti.

La seconde grille concerne les habiletés intellectuelles qui sont nécessaires à l'apprentissage de l'écrit selon les théories consultées. Nous

avons détaillé ces habiletés en éléments observables regroupés en trois sous-ensembles: "capacité de donner un sens à des signes, à des images" et ce, parce que nous avons spécifié que lire c'est donner du sens à une image ou un mot. Le deuxième sous-ensemble est "la curiosité et l'intérêt" parce que c'est cette disposition de l'esprit qui pousse l'enfant à apprendre, à chercher. Et dans le troisième sous-ensemble nous énumérons certains pouvoirs cognitifs qui sont présents dans l'apprentissage de la lecture.

Notre troisième grille détaille en quatre sous-ensembles des comportements spécifiques face à l'écrit. Cette grille nous permet de cerner avec plus de précision notre petit apprenti-lecteur. Nous pouvons observer si l'enfant connaît l'écrit et ses conventions, s'il est sensible à des mots familiers, s'il reconnaît certaines lettres, si l'acte de lire a de l'importance pour lui. Voici ces trois grilles.

GRILLES DE COMPORTEMENTS DE L'APPRENTI-LECTEUR

I- EXPRESSION VERBALE ET AFFECTIVE

A- Maîtrise du vocabulaire.

-L'enfant possède le vocabulaire requis pour exprimer sa pensée.
-il possède un vocabulaire riche et étendu.
-il sait nommer les objets familiers.
-il utilise les mots nouveaux avec pertinence.
-il répond adéquatement aux questions.

B- Capacité de communication, relations verbales.

-L'enfant s'exprime avec aisance.
-il ajuste son langage au langage de l'adulte.
-il s'exprime clairement et calmement.
-il exprime ses sentiments.
-il aime dialoguer.
-il participe à des discussions, des échanges.

C- Contrôle des émotions.

-L'enfant prend des initiatives.
-il n'a pas peur de se tromper.
-il est capable de se concentrer.
-il est sûr de lui, a confiance en lui.
-il ne panique pas inutilement.

II- HABILETES INTELLECTUELLES

A- Capacité de donner un sens à des signes, à des images.

-L'enfant reconnaît des scènes familières en images.
-il reconnaît des marques de commerce, des publicités.

-il décode des mimiques-ex: visage fâché ou content.
-il repère des indices (sur la route, à la maison ou à la garderie).
-il fait des liens logiques entre des événements ou des images.
-il fait des catégories, des associations, des ensembles.

B- Curiosité et intérêt.

-L'enfant veut savoir, connaître.
-il questionne.
-il s'intéresse aux jeux d'observation.
-il s'implique dans des causeries.
-il regarde, il observe.
-s'il ne comprend pas, il demande des explications.

C- Pouvoirs cognitifs.

-L'enfant raisonne.
-il devine.
-il invente, il imagine.
-il fait des hypothèses.
-il cherche des solutions.
-il tire des conclusions.

III- COMPORTEMENTS FACE A L'ECRIT

A- Connaissance des conventions de l'écrit.

-L'enfant place son livre dans le bon sens.
-il tourne les pages dans le bon sens.
-il identifie le début et la fin de l'histoire.
-il commence à raconter un livre à la première page.
-il connaît l'orientation de l'écrit: gauche à droite, haut en bas.
-il distingue l'écrit de l'image.

B- Sensibilisation à l'unité mot (entrée idéographique).

-L'enfant reconnaît des mots familiers dans l'environnement.
-il essaie de lire des mots familiers.

-il reconnait son nom
-il reconnait le nom de son père, de sa mère, de son ami
-il repère facilement une image dans un livre d'histoire
-il retrouve facilement un livre à travers d'autres
-il s'aide des illustrations pour reconnaître
-il identifie la page couverture d'un livre

C- Reconnaissance de l'unité lettre/son (entrée grapho-phonétique).

-L'enfant reconnait les majuscules de son nom.
-il associe des sons, des mots
-il associe des images, ex: une niche et un chien.
-il associe des lettres pareilles

D- Sensibilisation au phénomène acte de lire.

-L'enfant est intéressé par l'écrit
-il a hâte de lire
-il prend un livre et fait semblant de lire
-il essaie de raconter l'histoire du livre, à partir des images
-il va au coin lecture à la maternelle.
-il aime aller à la bibliothèque.
-il choisit un livre et l'apporte à la maison
-il lit son livre avec ses parents
-il raconte son livre à ses amis
-il demande ce qui est écrit

Toutes ces habiletés que nous avons énumérées ne sont pas découpées au couteau. Elles font partie d'un tout et elles évoluent constamment. Mais pour pouvoir les identifier, il a fallu les détailler, les isoler dans nos grilles. Nous y pressentons des traits de pré-lecteur parce que ces comportements correspondent à ceux identifiés à partir de la théorie. Il est évident que d'autres chercheurs pourraient voir sous ces traits, des

manifestations de tout autre phénomène. Tout dépend de la façon dont nous regardons l'enfant, de l'angle sous lequel nous l'observons et de la réalité que nous tentons de cerner.

Nous pouvons conclure que déjà chez certains petits de quatre ans qui évoluent tout naturellement dans un milieu ouvert et sécurisant, nous pouvons voir se manifester des comportements qui nous permettent d'induire que ces petits sont en train d'apprendre à lire, selon la définition que nous avons donnée de cette activité.

Nous pouvons constater que l'apprentissage de l'écrit s'inscrit dans un processus global et évolutif, qui déborde largement la notion de matière à enseigner. Et nous remarquons aussi que les comportements de l'enfant sont fortement liés à son vécu, font partie de ses expériences. Plus le petit enfant a l'occasion de s'exercer plus il développe des habiletés utiles et appliquables à différents domaines. Nous remarquons de plus que le facteur affectivité est très présent dans tout ce que l'enfant vit de significatif. Cette dimension est au coeur de ses expériences, elle en est le moteur.

Et ça ne fait plus de doute, le lecteur "précoce" tel que nous l'avons

défini, existe. Il n'est pas rare de rencontrer un enfant qui peut lire, i.e. donner du sens à des messages écrits avant son entrée à l'école, sans avoir été enseigné. Mais nous sommes aussi d'avis que cela est en grande partie dû au milieu où cet enfant évolue et aux personnes qui sont en interaction avec lui. Cette situation d'apprentissage suppose bien entendu un enfant intéressé à lire et un adulte sensible à cet intérêt. Et par ailleurs, un enfant peut faire cet apprentissage complexe de la lecture aussi facilement que celui du langage pourvu que son milieu le soutienne et le stimule.

Et nous croyons que ce milieu est favorable si dans les situations vécues par l'enfant une grande place est faite à l'expression verbale et affective: l'enfant y a sa place, il ne craint pas de s'exprimer et il est entendu. Ce milieu est aussi favorable s'il est riche en expériences de toutes sortes où l'enfant a la chance de développer ses habiletés intellectuelles, importantes dans l'apprentissage de la lecture, et aussi de développer sa conscience de l'écrit et de tous les comportements qui l'accompagnent.

Considérant toutes ces découvertes, nous pouvons envisager des conséquences ayant trait à l'aide fournie à l'enfant dans sa démarche

d'apprentissage de la lecture. Nous pensons que si l'éducateur est conscient de la nécessité et de l'utilité de savoir lire, que s'il est convaincu de la valeur de cet apprentissage, il doit inventer et découvrir des façons de faire participer l'enfant à ses propres actes de lecture. De ce fait, l'enfant peut saisir que l'écrit est partout autour de nous, qu'il est lié à notre quotidien (à la maison, au restaurant, au magasin, à la station service, sur la route, etc..) L'enfant peut aussi saisir que l'écrit est une façon de plus de communiquer (messages de ses parents, lettres d'amis, etc..) et qu'il a intérêt à le questionner, à lui donner du sens.

Nous croyons aussi que le parent éducateur est bien placé pour aider l'enfant et qu'il se doit de prendre conscience de son propre rôle d'intervenant dans cette situation d'apprentissage. Il doit pouvoir détecter les comportements qui lui indiquent que son enfant est en train d'apprendre à lire, il doit pouvoir créer des situations de communication nombreuses et stimulantes.

D'une manière concrète, l'éducateur aide l'enfant quand il l'associe à ses activités de lecture comme par exemple, faire la liste d'épicerie, faire

la cuisine, ouvrir le courrier, regarder et lire les journaux, choisir une émission dans l'horaire T.V., chercher un numéro dans le bottin téléphonique, feuilleter et regarder un catalogue, en voyageant sur la route, lire tout haut les signalisations et indications, etc. Toutes ces situations vécues normalement, font qu'à la longue, le jeune enfant comprend ce que ces écrits signifient et à quoi ils servent.

L'éducateur aide aussi l'enfant quand il lui raconte et lui lit une histoire, en regardant avec lui les images du livre, en faisant avec lui des jeux de mots et d'association d'idées et d'images. L'enfant prend goût à ces moments priviligiés ou il est en présence de son père ou de sa mère. Ces activités deviennent un excellent prétexte à des relations parent-enfant riches et à des échanges affectifs satisfaisants.

Pour l'éducateur qui veut déceler ou en est rendu l'enfant dans son évolution de lecteur, nous croyons que nos grilles d'observation des comportements de l'enfant de 4-5 ans en situation d'apprentissage de la lecture sont des outils utiles. Il faut cependant noter que les comportements énumérés dans ces grilles, surviennent à des moments différents

chez chacun des enfants et que tous ne sont pas présents en même temps chez le même enfant. Nous croyons aussi que si l'éducateur intervient en toute connaissance de cause, s'il comprend à l'aide des grilles que le processus d'apprentissage de la lecture s'est installé, il pourra orienter, soutenir davantage le jeune, de façon consciente et sans craindre d'empiéter sur le rôle du professeur.

Par l'observation attentive de l'enfant, l'éducateur, en s'aidant des grilles, devient conscient de telle manifestation particulière, laquelle fait partie du processus d'apprentissage: cette manifestation n'est plus simplement un geste fait au hasard, sans signification. Cette prise de conscience devient sécurisante pour l'éducateur: il sait qu'il peut intervenir, et que son champ d'intervention est vaste. Cela lui permet d'être plus présent et plus aidant auprès de l'enfant dans des situations précises qui, autrement risquent de passer inaperçues si le processus est ignoré. Cet éducateur peut, ainsi éclairé, s'ajuster aux situations qui se présentent et transformer ses comportements.

Nous pensons qu'il serait intéressant de vérifier sur une large échelle

si les grilles sont utiles aux éducateurs, si elles les incitent à changer des comportements, si elles les rassurent sur leur compétence à aider leur enfant à apprendre à lire, si elles stimulent leur créativité quand il s'agit de trouver des moyens concrets pour impliquer l'enfant dans des situations de communication de plus en plus nombreuses et significatives. Une autre piste qu'il nous semblerait intéressant d'explorer serait de vérifier comment s'y prennent les parents qui ont des enfants lecteurs précoces. climat qui règne face aux apprentissages et aussi face à l'écrit, valeurs éducatives prônées, moyens de stimuler et de soutenir l'enfant. Il serait aussi intéressant de prévoir des lieux et des moments de sensibilisation et d'échange pour les parents qui ont des jeunes apprentis afin qu'ils puissent prendre connaissance du processus d'apprentissage de base, découvrir ensemble des façons d'être présent et aidant dans les étapes d'apprentissage incluant la lecture, aussi, se partager des moyens concrets d'intervention, des expériences stimulantes déjà vécues. Car ne l'oublions pas, même le parent est en apprentissage de son rôle d'éducateur, puisque selon notre définition de l'apprentissage, c'est toute notre vie que nous apprenons et toujours selon le même processus de base, de question et de résolution de problème.

ANNEXE A

Voici la liste des éléments tirés de la théorie utilisée pour bâtir notre cadre théorique. Ces éléments que nous retrouvons groupés selon leur auteur, ont servi de base à l'élaboration de la grille préliminaire d'observation des comportements du jeune lecteur en apprentissage.

(Smith, 1979)

...Faire des liens entre les expériences nouvelles et ce que l'on sait déjà.

...Traiter l'information i.e.: chercher, sélectionner, acquérir, organiser, emmagasiner et le moment venu utiliser l'information.

...L'enfant construit des théories, les expérimente: il est actif dans son apprentissage.

...L'enfant réagit en fonction de ses expériences passées et de ses préoccupations présentes.

...L'enfant donne du sens au monde; il interprète de nouveaux faits à partir de sa théorie du monde i. e. son expérience, sa mémoire, sa structure cognitive.

...Trois catégories de la structure cognitive: -système de catégories (abstraction qui nous permet de distinguer certains êtres ou faits des autres.) - système de règles ou traits distinctifs servant à former des

catégories (l'enfant construit pour lui-même afin de résoudre son problème.)

- relations entre les catégories afin de rendre signifiant l'environnement (donner du sens au monde).

...Sélectionner parmi les possibilités.

...Prévoir les possibles (diminuer l'incertitude).

...Eliminer des possibles (réduire l'incertitude).

...Comprendre, i.e. trouver des réponses à des questions cognitives et voir disparaître l'incertitude.

...Se poser des questions pour trouver du sens à l'environnement.

...On lit facilement ce qui nous est familier.

...On lit plus lentement et plus près du texte si on ne comprend pas bien ce qu'on lit.

...Le cerveau reconnait plus facilement les mots complets que les lettres détachées, sans lien.

...Quand il s'agit d'une phrase signifiante, le cerveau peut traiter plusieurs mots dans une prise d'indices.

...Devant un texte signifiant l'enfant peut anticiper, prévoir la suite, utiliser l'information non-visuelle qu'il possède.

...Etre habile à prévoir.

...Etre habile à utiliser ses connaissances.

...Etre capable de faire usage de tout ce qu'il sait déjà.

...Etre capable de deviner.

...Pouvoir faire des hypothèses.

...Pouvoir se poser des questions.

...Etre capable de prendre des risques.

...Accepter de faire des erreurs.

...L'enfant qui relit plusieurs fois un livre qu'il aime est en quête de devenir un bon lecteur. -Il est capable de reconnaître mots et significations, -il ne surcharge pas sa mémoire.

...L'enfant échoue quand ça n'a plus de sens pour lui, qu'il est débordé.

...Il donne du sens au message qu'il reçoit.

...Il prévoit ce que dira ou écrira l'émetteur: il s'attend à...

...Il exclut ce qui est improbable.

...Il n'a besoin que de quelques mots pour saisir le sens.

...Il élabore des hypothèses.

...Il vérifie ses hypothèses.

...L'enfant vit des stades précis dans le développement de sa maîtrise intellectuelle:

- rôle de spectateur: il regarde, il tire ses conclusions.
- il fait des prévisions sur ce qui peut se produire.

- il est dépendant de son environnement.

- il peut anticiper le déroulement des événements.

- il peut agir sur son environnement.

- il peut vérifier activement ses prévisions.

...L'enfant commence par des catégories larges dans l'usage des noms et à la longue, il restreint l'usage d'un nom (à la suite d'un apprentissage plus poussé.)

...Il continue à chercher s'il sent qu'il y a quelque chose à apprendre.

...L'enfant fait des erreurs, les accepte sans se sentir menacé.

...On résout un problème en essayant plusieurs solutions, en vérifiant plusieurs possibles.

...Il faut être habile à avoir des idées créatives de solution, à formuler des hypothèses.

...On peut résoudre un problème de façon intuitive: on trouve spontanément la bonne réponse (solution).

...Un enfant apprend à lire en lisant.

...Il peut alors vérifier ses hypothèses.

...Il peut établir des ensembles de traits distinctifs.

...Il apprend à identifier des mots.

...Il saisit le sens à partir d'un minimum d'information visuelle.

...il apprend les nouveaux mots avec l'aide de l'adulte et alors, il se concentre et s'applique à trouver les traits distinctifs de ces nouveaux mots.

(Giasson et Thériault, 1983)

L'enfant a une conscience de l'écrit quand:

-il connaît l'existence de la lecture.

-il peut établir une relation entre la langue orale et un signe graphique (lettre, image).

-il peut connaître les fonctions de l'écrit.

-il peut connaître les conventions de l'écrit ( de gauche à droite, de haut en bas...)

-il peut dire ce qu'est un mot, une lettre, une phrase.

-il peut reconnaître des mots familiers.

...Apprendre, c'est résoudre un problème, s'engager activement, réfléchir sur une idée, faire des expériences, changer son comportement. (Fortier-Lavoie, 1984)

...Formes d'apprentissage: imitation et répétition, tâtonnement et méthode. (Reboul, 1980)

(Bénichou et al., 1982)

...Naturellement, l'enfant se pose et pose des questions.

...Apprendre son nom, celui de son ourson, de son chien, de son père, de sa mère...

...Apprendre à travers des situations de la vie: lecture de lettres, recherche dans le catalogue, etc.

...Il n'a pas besoin d'oraliser: son comportement indique qu'il a compris le message écrit.

(Foucambert, 1976)

...Il apprend à lire en lisant.

...Il cherche du sens, une réponse à un besoin.

...Il prélève des informations pour construire une signification.

...Il identifie en associant une signification à une forme ou à un ensemble de formes à l'aide des mots en mémoire.

...Il anticipe, en tentant à l'aide du contexte de prévoir ce qui va suivre.

...L'expérience linguistique de l'oral aide dans l'acquisition de l'expérience linguistique de l'écrit.

...Il ne déchiffre pas, ni n'oralise.

...Il utilise le contexte pour comprendre le sens, même il devine, ou a recours à une autre personne.

...Il veut lire, il questionne l'écrit, y cherche des réponses.

(Lentin, 1977)

...Il fait des hypothèses de signification et les vérifie dans le texte.

...Il perçoit directement des significations selon un processus d'identification, d'anticipation et de vérification comme dans le parler.

...Lorsqu'il a le désir de communiquer, il produit un discours.

...Apprendre à parler, c'est déjà apprendre à lire.

...Il possède le vocabulaire requis, enrichi par l'adulte.

...Il sait parler de façon autonome, grâce à l'intervention entre lui et l'adulte.

(Fortier-Lavoie, 1984)

...Lire, c'est comprendre immédiatement le sens d'un mot, d'un texte.

...C'est prélever des informations pour aller directement des ensembles de mots aux représentations mentales.

...C'est reconnaître dans le temps d'un éclair la totalité signifiante.

(Foucambert, 1980)

...Il apprend à lire en questionnant l'écrit dans des situations réelles de vie dans le but de trouver des réponses signifiantes à ce qu'il recherche.

...Il apprend à communiquer, il lit pour communiquer.

(Smith, 1980)

...Il s'enseigne à parler en se basant sur le feed-back des adultes.

...Il ajuste son langage au langage des adultes.

...Il ose, il risque, il essaie.

...Il tente des hypothèses, les vérifie et s'ajuste selon la réponse du milieu.

...Il n'est pas nécessaire d'identifier chaque mot pour comprendre le sens général d'une phrase.

...S'il se concentre sur chaque mot d'un texte, il n'arrive pas à en comprendre le sens.

...C'est le sens des phrases qu'on retient, pas les mots.

...Pour comprendre un texte, on le lit pour trouver du sens.

...Le lecteur peut sauter des éléments dont il n'est pas sûr.

...Dans l'identification immédiate, les mots sont reconnus globalement: c'est ce que fait l'enfant qui reconnaît ses premiers mots.

...On peut aussi associer un nom à une catégorie visuelle distincte: en

associant un mot nouveau avec un mot connu on arrive à reconnaître les traits distinctifs.

...On peut utiliser: contexte, illustrations, afin de l'associer directement avec le sens.

...L'enfant qui apprend à lire utilise ses propres règles, fait des hypothèses qu'il vérifie auprès de l'adulte.

...Il puise dans le feed-back de l'adulte de l'information générale et spécifique.

...Il peut vérifier ses hypothèses, les ajuster, améliorer son système de règles.

...Le lecteur passe par quatre étapes d'un processus:

- il échantillonne en [illegible]fiant à ses connaissances;
- il fait des hypothèses;
- il les vérifie pour voir si ça a du sens;
- il confirme ou infirme en prenant de nouveaux indices.

(Torrey, 1980)

...La clé de l'apprentissage de la lecture serait que les enfants en arrivent à poser les bonnes questions à leur environnement: "Qu'est-ce que cette chose écrite veut dire?"

(Holmes,1980)

...La compréhension du sens précède l'identification des mots.

(Latendresse, 1981)

...Actualisation de processus mentaux:

- symbolisation: il perçoit le signe graphique et saisit en même temps la réalité signifiée.
- reconstitution de la forme et du contenu: elle suppose la mise en oeuvre de la perception, l'agencement, l'association, l'anticipation sémantique et syntaxique.

Quelques processus cognitifs:

...Percevoir visuellement.

...Projeter de l'intérêt.

...Associer aux connaissances antérieures.

...Décoder les signes.

...Reconnaître les stimuli.

...Comparer avec le connu.

...Utiliser des métaphores.

...Visualiser en images.

...Construire de nouveaux concepts.

...Etablir des liens logiques, affectifs, conceptuels.

...Categoriser.

...Interpréter.

...Formuler des hypothèses.

...Reperer des indices.

...Vérifier des hypothèses.

...Ajuster la compréhension.

...Evaluer, juger, interpréter des messages.

...Reconstituer des formes, du sens.

(Québec-français, mai 1985)

Comportements reliés à la lecture chez des enfants entre 4 et 6 ans.

L'enfant...

...prend un livre et fait semblant de lire.

...identifie la page couverture.

...identifie les illustrations.

...reconnait une lettre.

...tourne les pages dans le bon sens.

...commence à la première page.

...connaît l'orientation de l'écrit.

...essaie de lire l'écrit dans l'environnement.

...distingue l'écrit de l'image.

...identifie les pages.

...identifie le début et la fin de l'histoire.

...manifeste de l'intérêt pour l'écrit dans les livres.

...reconnaît des mots dans l'environnement.

...reconnaît des mots dans des livres.

...fait la distinction entre raconter et lire.

...associe des mots.

...identifie les majuscules.

...identifie le point à la ligne.

...identifie le point d'interrogation.

ANNEXE B

Grille préliminaire des comportements observables du jeune apprenti-lecteur élaborée à partir des éléments tirés de la théorie qui ont été choisis et regroupés en catégories.

EXPRESSION VERBALE ET AFFECTIVE

- il possède le vocabulaire requis.
- il s'exprime facilement.
- il parle de façon autonome devant l'adulte.
- il ajuste son langage au langage de l'adulte.
- il est intéressé.
- il risque une intervention.
- il n'a pas peur de se tromper.

HABILETES INTELLECTUELLES

- il regarde, il observe.
- il est curieux.
- il pose des questions.
- il fait des hypothèses.

- il utilise ce qu'il sait déjà.
- il prévoit, il anticipe la suite.
- il est capable de deviner.
- il tire des conclusions.
- il vérifie ses conclusions, il ajuste sa compréhension.
- il décode des signes, des images et leur donne un sens.
- il fait des liens logiques et affectifs.
- il interprète des messages.
- il associe des éléments.
- il fait des catégories.
- il repère des indices.
- il reconnaît des stimuli.

COMPORTEMENTS FACE A L'ECRIT

- il connaît l'existence de la lecture.
- il prend un livre et fait semblant de lire.
- il identifie la page couverture d'un livre.
- il identifie les illustrations.
- il reconnaît une lettre en particulier.
- il tourne les pages dans le bon sens.

- il commence à la première page.
- il connaît l'orientation de l'écrit.
- il distingue l'écrit de l'image.
- il identifie les pages.
- il identifie le début et la fin de l'histoire.
- il manifeste de l'intérêt pour l'écrit dans les livres.
- il fait la distinction entre raconter et lire.
- il essaie de lire l'écrit dans l'environnement.
- il reconnaît des mots dans l'environnement.
- il reconnaît des mots dans les livres.
- il associe des mots.
- il identifie les majuscules.
- il identifie le point à la ligne.
- il identifie le point d'interrogation.
- il reconnaît des mots familiers.
- il reconnaît son nom, celui de son père, celui de sa mère.
- il reconnaît un livre qu'il aime.
- face à un nouveau mot, il demande de l'aide à l'adulte.
- il utilise les illustrations pour trouver le sens.
- il connaît les fonctions de l'écrit.

ANNEXE C

Entrevue avec les jardinières.

Dans la recherche qui est en cours, nous tentons d'identifier les indices qui nous permettent d'induire que le jeune enfant (4-5 ans) est en train de développer des comportements de lecteur, qu'il s'apprend à lire.

En consultant les théories, nous avons pu relever une série d'indices, de gestes et de comportements qui s'inscrivent dans le processus d'apprentissage en général et d'autres qui concernent plus spécifiquement l'apprentissage de l'écrit.

Pour les besoins de l'observation , nous les avons regroupés par grandes catégories, tout en sachant bien que dans la réalité ce n'est pas aussi découpé, linéaire, singulier. Les catégories utilisées pour faciliter notre observation sont: - expression verbale et affective, - habiletés intellectuelles,- comportements face à l'écrit.

Par cette entrevue, nous venons confronter avec votre expérience, ces éléments pris dans les théories et ce, dans le but d'en arriver à tracer une silhouette de l'apprenti-lecteur. Et nous comprendrons que "apprenti-lecteur", c'est le jeune enfant qui cherche à donner du sens au message écrit: illustration ou mot.

Sujet visé (enfant type) garçon ou fille,de 4 ou 5 ans qui semble bien adapté et en contrôle de ses apprentissages. Celui de qui l'éducatrice expérimentée peut prédire dès les premiers mois, qu'il fera facilement ses apprentissages scolaires. Il fonctionne bien, n'a pas de problèmes majeurs.

Première question: Peux-tu me décrire cet enfant-type, tel que perçu au long de ton expérience et en tenant compte des trois catégories retenues pour notre grille: expression verbale et affective, habiletés intellectuelles, comportements face à l'écrit.

Deuxième question: Voici les éléments de notre grille d'observation élaborée à partir de la théorie. Je vais t'énumérer ces éléments et tu me dis s'ils correspondent à des comportements réels chez l'enfant de 4-5 ans, selon le cas. Si oui, peux-tu illustrer d'un exemple, d'un fait concret cette réalité.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANGERS, Pierre et BOUCHARD, Colette
1973 "Qu'est-ce que le progrès continu?" Prospectives, vol 9, no 2, avril 1973

BENICHOU, FAUCON et al.
1982 Lire c'est vraiment simple. O.C.D.L. Paris

COHEN, Rachel
1977 L'apprentissage précoce de la lecture. Pédagogie d'aujourd'hui P.V.F. Paris

COHEN, Rachel
1982 Plaidoyers pour les apprentissages précoces. Collection l'Educateur P.V.F. Paris

DOMAN, Glenn (1969)
1980 J'apprends à lire à mon bébé. Editions France-Amérique, Montréal

FORTIER-LAVOIE, Rita
1984 Apprentissage de la lecture en pédagogie ouverte. Centre d'intégration de la personne, Ste-Foy, Québec

FOUCAMBERT, Jean
1976 La manière d'être lecteur. O.C.D.L. SERMAP Paris

FOUCAMBERT, Jean
1980 Comment les enfants apprennent à lire. Editions Retz, Paris

GIASSON, Jocelyne et THERIAULT, Jacqueline
1983 Apprentissage et enseignement de la lecture
Editions Ville-Marie, Publication PPMF, Laval, Québec

GOODMAN, Kenneth
1980 Comment les enfants apprennent à lire. Editions Retz, Paris

GUILLAUME, E.
1968 La formation des habitudes. PUF (1936)

HOLMES, Deborah
1980 Comment les enfants apprennent à lire. Editions Retz, Paris

JACQUARD, Albert
1986 La douance contre l'existence. Vie pédagogique, no. 44

LACHANCE, Marthe et PIERRE, Régine
1985 "Maman, qu'est-ce que ça veut dire?" Québec-français, no.58 mai 1985: 40-45

LATENDRESSE, Lucille et POUPART, Mireille
1981 Création d'un matériel-type de lecture destiné aux élèves de maternelle et du premier cycle du primaire basé sur les processus mentaux actualisés dans l'acte lexique.
PPMF Sherbrooke, décembre 1981

LENTIN, Laurence
1977 Du parler au lire. Editions ESF, Paris

LE NY, Jean-François
1972 Le conditionnement et l'apprentissage. PUF (1961)

LOBROT, Michel
1972 Lire. O.C.D.L. Paris

PIERRE, Régine, GIASSON, Jocelyne et al.
1983 Le lecteur précoce au Québec: caractéristiques individuelles et familiales. Thèse inédite, Université Laval, Québec

PIERRE, Régine et BOURCIER, Danielle
1985 Apprendre à lire sans l'école. Actes du congrès de la FIPF, Québec (1984)

PINES, Maya
1969 De la naissance à six ans: une révolution dans les apprentissages. Education et Pédagogie, Delagrave

POIRIER, Jérôme
1986 Réflexions sur la douance. Vie pédagogique, no.41

REBOUL, Olivier
1980 "Qu'est-ce qu'apprendre?" PUF, L'éducateur, Paris

SMITH, Frank
1979 La compréhension et l'apprentissage. Les éditions HRW Ltée, Montréal

SMITH, Frank
1980 Comment les enfants apprennent à lire. Editions Retz, Paris

TOREY, Jane
1980 Comment les enfants apprennent à lire. Editions Retz, Paris

Quebec-Français, "Maman, qu'est-ce que ça veut dire?" no. 58, mai 1985: 40-45

Vie Pédagogique, La douance à l'école no 41, mars 1986 :17-36

Vie pedagogique, La douance contre l'existence no 44, octobre 1986 :19-20